

PV-ESEV 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais no Ensino Básico

Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva

Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais no Ensino Básico

Ana Silva

Viseu, 29 de abril de 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades de Saúde Especiais no Ensino Básico

Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva

Trabalho de Projeto

Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização
Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora
Doutora Sara Felizardo

Viseu, 29 de abril de 2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva, n.º4994 do curso de Mestrado em Educação Especial – Área de Especialização Domínio Cognitivo e Motor, declara sob compromisso de honra, que o trabalho de projeto é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 23 de novembro de 2021

O estudante, Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva

Agradecimentos

Chegada ao fim de mais um desafio que se refletiu num percurso difícil, cheio de recuos e avanços, alegrias e tristezas, que se cruzaram com alguns momentos de desespero, em que a iminência de desistir esteve algumas vezes presente.

Felizmente, essa vontade perdeu força graças ao apoio de muitas pessoas e sobretudo, por acreditar que seria capaz de concretizar algo que há muito tempo ambiciona, em que a minha força de vontade acabou por superar todos os obstáculos e contratempos infelizes que a vida fez questão que eu enfrentasse neste último ano, talvez para me por à prova mais uma vez, fazendo-me crescer ainda mais!

Não podia deixar de expressar os meus profundos agradecimentos a todos aqueles que participaram e possibilitaram a realização deste projeto.

À Escola Superior de Educação de Viseu por me ter dado esta oportunidade de realização pessoal e profissional.

À minha Orientadora, Professora Doutora Sara Felizardo, pela forma como conduziu o apoio que me prestou ao longo desta caminhada, pelos seus conhecimentos, sentido prático, disponibilidade, experiência, preocupação, por me apresentar novas perspetivas e sobretudo pela compreensão, tolerância e sensibilidade que demonstrou ter, estando sempre presente, cuja distância física foi sempre inversamente proporcional à proximidade no apoio.

A todos os participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a sua realização, a quem agradeço o seu tempo e contributo.

À ACAPO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal) e aos “meus” utentes, pelo encorajamento através de palavras de motivação e confiança.

A todos os meus familiares e amigos que me demonstraram o seu apoio, incentivando-me a não desistir, em especial à D. Sara Lourenço e à Cláudia Eirinha.

E porque os últimos são sempre os primeiros, ao meu marido Fernando e aos meus filhos Ângelo e Francisco, por estarem sempre ao meu lado, mesmo nas minhas ausências.

Um sentido bem-haja a todos!

Resumo

O presente projeto é fruto de uma investigação sobre a inclusão escolar de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) no Ensino Básico, à luz do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Adotando o referencial da educação inclusiva, sustentada em princípios fundamentais, a escola deve responder às diferentes necessidades de todos os alunos, potenciando a sua participação na aprendizagem e na comunidade escolar. Neste estudo procuramos responder à questão “Quais as perceções dos intervenientes do processo educativo de alunos com NSE sobre a inclusão escolar, verificando, em que medida, variam em função de variáveis sociodemográficas, formativas e experiência profissional? Trata-se de uma investigação de natureza quantitativa, não experimental. A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário, que incluiu a subescala do Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), dirigido a professores do ensino regular, professores da educação especial, técnicos especializados e pais/ encarregados de educação de crianças/alunos com NSE do Ensino Básico, pertencentes à Região Centro do território continental de Portugal. A amostra, por conveniência, contou com o envolvimento de 154 participantes. Após as análises estatísticas, a investigação possibilitou-nos concluir que efetivamente existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos intervenientes do processo educativo de alunos com NSE sobre a inclusão escolar, formação e práticas inclusivas, em função de variáveis sociodemográficas, formativas e experiência profissional.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Necessidades Saúde Especiais (NSE), Ensino Básico.

Abstract

The present project is the result of an investigation into the school inclusion of students with Special Health Needs (SES) in Basic Education, in the light of Decree-Law nº 54/2018, of 6 July. Adopting the framework of inclusive education, based on fundamental principles, the school must respond to the different needs of all students, enhancing their participation in learning and in the school community. In this study we seek to answer the question “What are the perceptions of those involved in the educational process of students with SES about school inclusion, verifying to what extent they vary depending on sociodemographic, training and professional experience variables? This is a quantitative, non-experimental investigation. Data collection was carried out through a questionnaire survey, which included the Index for Inclusion subscale (Booth & Ainscow, 2002), aimed at regular education teachers, special education teachers, specialized technicians and parents/guardians. of children/students with SES from Basic Education, belonging to the Central Region of mainland Portugal. The sample, for convenience, had the involvement of 154 participants. After the statistical analyses, the investigation allowed us to conclude that there are actually statistically significant differences in the perceptions of those involved in the educational process of students with SES on school inclusion, training and inclusive practices, depending on sociodemographic, training and professional experience variables.

Keywords: School Inclusion, Special Health Needs (NSE), Basic Education.

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de Tabelas	vii
Lista de Abreviaturas	ixx
Introdução.....	1
I Parte – Enquadramento Teórico	3
1. Percursos da Educação	4
2. Paradigma da Educação Inclusiva em Portugal	9
2.1. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	10
2.2. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho	15
2.3. Necessidades de Saúde Especiais (NSE).....	18
2.4. Papel dos Professores	19
2.5. Papel dos Pais/Família	20
II Parte – Enquadramento Empírico	22
1. Contextualização e justificação da temática	23
1.1. Definição do problema de investigação.....	23
1.2. Objetivos, hipóteses de investigação e variáveis	24
2. Metodologia	27
2.1. Tipo de estudo	27
2.3. Participantes	29
2.4. Instrumentos de recolha de dados	34
2.5. Procedimentos e técnicas de análises de dados	36
3. Apresentação e discussão dos resultados	40
3.1. Apresentação dos resultados.....	40
3.1.1. Análises descritivas.....	40
3.1.2. Análises inferenciais.....	52
3.2. Discussão dos resultados	77
Considerações finais.....	88
Referência bibliográficas.....	92
Anexos	97
Anexo A – Pré-teste.....	98

Anexo B – Inquérito por Questionário – Professores e Técnicos	109
Anexo C – Consentimento Informado	1137
Anexo D – Pedido de Autorização – Agrupamento de Escolas	115
Anexo E – Pedido de Autorização – Instituições com CRI	107
Anexo F – Pedido de Colaboração – Professores e Técnicos.....	106
Anexo G – Pedido de Colaboração – Encarregados de Educação	Error! Bookmark not defined.

Índice de Tabelas

Tabela 1	Caracterização sociodemográfica da amostra	31
Tabela 2	Caracterização dos professores e técnicos	32
Tabela 3	Caracterização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	33
Tabela 4	Caracterização do tipo de problemática das crianças/adolescentes	34
Tabela 5	Percepções dos participantes sobre as barreiras à inclusão	41
Tabela 6	Resultados da II Parte do questionário – Experiência Educativa/Inclusiva	44
Tabela 7	Resultados da III Parte do questionário – Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho	46
Tabela 8	Resultados da IV Parte do questionário - Formação	49
Tabela 9	Resultados da V Parte sobre práticas inclusivas – Subescala do Índice para a Inclusão (adaptada) de Blooth e Ainscow (2011)	51
Tabela 10	Diferenças nas percepções de inclusão – II Parte do questionário, em função do tipo de participante – Teste <i>Kruskal-Wallis</i>	54
Tabela 11	Diferenças nas percepções de inclusão – II Parte do questionário, em função da formação especializada – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	59
Tabela 12	Diferenças nas percepções de inclusão – II Parte do questionário, em função do tempo de serviço/experiência profissional – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	62
Tabela 13	Diferenças nas percepções sobre o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho – III Parte do questionário, em função do tipo de participante – Teste <i>Kruskal-Wallis</i>	65
Tabela 14	Diferenças nas percepções sobre o Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho - III Parte do questionário, em função da formação especializada – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	66
Tabela 15	Diferenças nas percepções sobre o Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho – III Parte do questionário, em função do tempo se serviço/experiência profissional – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	68
Tabela 16	Diferenças nas percepções sobre a formação – IV Parte do questionário, em função do tipo de participante – Teste <i>Kruskal-Wallis</i>	70
Tabela 17	Diferenças nas percepções sobre a formação - IV Parte do questionário, em função da formação especializada – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	72

Tabela 18	Diferenças nas percepções sobre a formação – II Parte do questionário, em função do tempo de serviço/experiência profissional – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	73
Tabela 19	Diferenças nas percepções sobre práticas inclusivas – subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função do sexo – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	74
Tabela 20	Diferenças nas percepções sobre práticas inclusivas – Subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função das categorias etárias – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	74
Tabela 21	Diferenças nas percepções sobre práticas inclusivas – Subescala do Índice para a Inclusão, em função do tipo de participante – Teste <i>Kruskal-Wallis</i>	75
Tabela 22	Diferenças nas percepções sobre práticas inclusivas - Subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função do tempo de serviço/experiência profissional – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	76
Tabela 23	Diferenças nas percepções sobre práticas inclusivas – Subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função da formação especializada – Teste <i>U de Mann-Whitney</i>	76

Lista de Abreviaturas

ACES/ULS – Agrupamentos de Centros de Saúde ou das Unidades Locais de Saúde
CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CPCJ – Comissões de Proteção de Crianças e Jovens
CRI – Centros de Recursos para a Inclusão
CRTIC – Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial
DL – Decreto Lei
DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem
EB – Ensino Básico
EE - Educação Especial
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
ER – Ensino Regular
NEE - Necessidades Educativas Especiais
NSE - Necessidades de Saúde Especiais
PEI – Programa Educativo Individual
PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce
PIT – Programa Individual de Transição
RTP – Relatório Técnico Pedagógico
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

Este Projeto integra-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, proporcionado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, que incide sobre a temática da inclusão escolar de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) no Ensino Básico.

Ao longo dos tempos que as sociedades têm desenvolvido práticas e conceitos muito diferenciados no que se refere às crianças com NSE. Na última década foram implementadas mudanças de natureza significativa no que se refere ao apoio prestado às crianças com NSE através das escolas do Ensino Regular (ER).

Inicialmente, as crianças com NSE, recebiam os apoios especializados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3 /2008, de 7 de janeiro, substituindo o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Passado, sensivelmente, uma década surgiu o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que regulamenta a Educação Inclusiva, sendo alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

Neste sentido, a educação inclusiva e em consonância com a definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2009) que enquanto processo tenciona a responder à diversidade, nomeadamente, das potencialidades e necessidades dos alunos, a partir do aumento da participação efetiva de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Deste modo, a atividade escolar foca-se no currículo e nas aprendizagens dos alunos.

Nesta senda, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

(...) tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (p.2918)

Na mesma linha, Pereira et al. (2018), em consonância com este quadro legal: Vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que

proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade. (p. 6)

Assim sendo, o novo normativo que regulamenta a Educação Inclusiva (EI) em Portugal, visa promover a autonomia das escolas, a abolição do sistema de categorização dos alunos, pelo que abandona o modelo de legislação especial destinado aos alunos especiais, dando relevo às respostas educativas, na mobilização, sempre que se justifique, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social, reforçando também o papel dos Pais /Encarregados de Educação (EE), sendo-lhes conferido um conjunto de direitos e deveres inerentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo.

Borg e Gall (1989) consideram que “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo da prática educativa” (p.4). Neste sentido, este projeto de investigação pretende conhecer as perceções dos intervenientes do processo educativo de alunos com NSE sobre a inclusão escolar (quadro legal da educação inclusiva, formação e práticas inclusivas), verificando, em que medida, variam em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formativas e experiência profissional.

Face ao exposto, o presente trabalho é constituído por duas partes, sendo que durante a primeira parte iremos apresentar o enquadramento teórico concetual relativo ao tema em estudo e segundo o contributo da literatura neste domínio. Quanto à segunda parte, esta prende-se com a componente empírica, na qual se inclui o tipo de metodologia utilizada, neste caso de natureza quantitativa, o instrumento de recolha de dados, inquérito por questionário, incluindo dois instrumentos muito similares, para pais e professores/técnicos. Serão apresentadas as diferentes fases relacionadas com a identificação da questão/problema de estudo, examinando as variáveis relevantes escolhidas através da revisão da literatura e incluídas nas hipóteses/objetivos, o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e a maneira como será realizada a análise e tratamento de dados no que se refere aos procedimentos e às técnicas dos mesmos.

Posteriormente, finalizamos com uma conclusão, perspetivando possíveis desfechos da investigação, de forma a responder ao problema inicial, permitindo assim produzir conhecimento científico.

I Parte – Enquadramento Teórico

1. Percursos da Educação

Desde há muito tempo que a sociedade e alguns grupos sociais em particular, assumiram determinadas posições face às pessoas com deficiência/incapacidade e Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Deste modo, ao longo da história da humanidade, devido à influência de vários fatores, nomeadamente, económicos, culturais, sociais ou mesmo científicos, estas atitudes têm vindo a sofrer alguns ajustamentos. Assim, a maneira como a sociedade acolhe as pessoas com NSE tem sido diferente ao longo dos anos, refletindo-se em atitudes de extermínio e superstição, passando pela institucionalização até à integração e inclusão.

Silva (2011) ao se debater com estas questões, referiu que:

[...] ao reconhecimento de que a inclusão social e escolar é um direito, pelo que a sociedade e a escola têm de se adaptar às características de cada um. O caminho percorrido pelas pessoas em situação de deficiência tem sido longo e penoso. (p.11)

Todavia, nas sociedades mais antigas, a diferença era vista como uma manifestação demoníaca, um castigo divino, que fazia com que após o nascimento de crianças com deficiências, sobretudo físicas, fossem rejeitadas, maltratadas e vítimas de infanticídio. Esta era a prática comum, aquando do nascimento de uma criança com deficiência física ou mental (Bautista, 1997). É de evidenciar, que durante a idade média, a igreja condenou o infanticídio, no entanto, defendia a ideia de que as pessoas com dificuldades eram seres possuídos por forças sobrenaturais, submetendo-os a práticas de exorcismo. Segundo Silva (2009), as pessoas com algum tipo de deficiência, só pelo fato de nascerem diferentes eram perseguidos e torturados.

Correia (1997) refere que “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (p.13).

Segundo Bautista (1997), durante os séculos XVII e XVIII, as pessoas com deficiência passam a ser internados em manicómios, orfanatos, hospitais e em prisões, afastados da comunidade, ficando juntos a outras pessoas vítimas de exclusão (idosos, pobres e delinquentes).

Assim, as pessoas com deficiência ficavam privadas da liberdade e longe das cidades, encontravam-se afastadas da família e vizinhos, incomunicáveis, isoladas,

acabando muitas vezes abandonadas à sua sorte e vítimas da sua própria condição (Jiménez, 1997, cit. por Silva, 2011).

No princípio do séc. XIX a sociedade começa a tomar consciência da necessidade de prestar auxílio à pessoa com deficiência, ainda que esta ajuda seja de natureza segregadora, assistencialista e não educativa. Deste modo, inicia-se assim a fase da institucionalização, no entanto a ideia de que a pessoa com algum tipo de problemática era um perigo para a sociedade e que era preciso proteger a pessoa sem dificuldades da pessoa com deficiência, ainda persiste, considerando também o inverso, logo separa-se, segrega-se e, por fim, discrimina-se (Bautista, 1997).

É de realçar, que as pessoas com deficiência/incapacidade continuaram a ser marginalizadas, vivendo à parte, isoladas do mundo, visto que estas instituições eram autênticos depósitos para pessoas com problemáticas, existindo assim a segregação, havendo um desinteresse no tratamento ou reabilitação destas pessoas, pelo que nem era equacionada a hipótese da sua inserção na sociedade.

As escolas especiais que defendiam uma educação diferenciada para pessoas com deficiência/incapacidade, começaram a surgir no final do séc. XIX e meados do séc. XX, pelo que, segundo Bautista (1997), as escolas especiais multiplicavam-se e diferenciavam-se tendo em conta as diferentes etiologias.

Silva (1997), proferiu que “(...) embora estas escolas se preocupassem com a educação especializada e com a reabilitação dos seus utentes não deixaram por isso de ser excludentes” (p.14).

Durante os anos 60, do séc. XX, surge o conceito de integração, sofrendo uma evolução paradigmática até ao termo de inclusão, defendendo que as pessoas com deficiência, são pessoas com necessidades especiais, pelo que deverão ser aceites e respeitadas como qualquer individuo, respeitando assim os seus direitos humanos, no que diz respeito à igualdade, à diferença e à justiça social.

É de salientar que na Tailândia, em 1990, sessenta países subscreveram a Declaração Mundial da Educação para Todos, sendo que esta defendia a importância de garantir a frequência da escola a todas as crianças, independentemente da “deficiência” ou de qualquer outra condição que as mesmas pudessem ter.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, redefiniu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), ao considerar crianças com NEE todas as que apresentem deficiências ou dificuldades de aprendizagem, consagrando, deste modo, o princípio fundamental das escolas inclusivas que refere que todos os alunos devem ser educados num meio escolar o menos restrito possível, quaisquer que sejam as suas

incapacidades. Esta declaração teve como principal finalidade estabelecer uma política e orientar os governos e organizações de forma a garantir a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades específicas de educação, o direito a frequentar escolas de Ensino Regular (ER).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), refere que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam” (p.21).

Todavia, no início deste século a adoção, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), constituiu um marco histórico ao garantir e promover os direitos humanos de todos os cidadãos, sobretudo das pessoas com deficiência e incapacidade, devendo estar por isso na base de políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade, nomeadamente princípios como o respeito pela integridade, dignidade, não discriminação e liberdade individual. É de frisar que Portugal aprovou esta Convenção através da Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009 de 30 de julho, reconhecendo assim, que a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com incapacidades que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as demais.

Ainda relativamente à Convenção supracitada, defende que as pessoas com deficiência e incapacidade, independentemente da origem, natureza e gravidade das suas dificuldades, têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos, tendo por isso também o direito a gozar uma vida digna, tão plena quanto possível.

Tendo em linha de conta os princípios de inclusão defendidos pela Declaração de Salamanca, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, veio reestruturar a política da Educação Especial (EE) em Portugal ao definir os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, com o intuito de reunir as condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos.

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, refere que a educação inclusiva visa a equidade educativa, garantindo por isso, a igualdade no acesso e nos resultados. É de acrescentar que com este normativo resultaram alterações significativas ao nível da Educação Especial, nomeadamente, o público-alvo.

Há cerca de três anos, surgiu o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que defende uma Educação Inclusiva, uma escola de todos e para todos, promovendo melhores aprendizagens com currículos abertos onde todos devem participar, deixando

de existir a categorização de alunos com NSE, abandonando por isso o modelo de legislação especial destinando a alunos especiais.

Assim sendo, este normativo pretende dar respostas educativas a todos os alunos, sem exceção e perspectiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (Pereira et al, 2018).

Presentemente, temos uma diversidade e pluralidade na sociedade, por isso a escola tem o dever de refletir essa pluralidade e essa diversidade de forma que todos os alunos tenham sucesso académico. Desta forma, esta nova lei para a inclusão pretende abraçar todos os alunos da escola, independentemente das suas especificidades, tendo também o objetivo que os pais, os técnicos, os próprios alunos e todos os agentes educativos se tornem parceiros em todo o processo educativo e no planeamento do seu futuro. Segundo Pereira et al. (2018) uma escola inclusiva, é uma escola onde todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, refere que:

[...] a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (p.2918)

Deste modo, a escola inclusiva assenta no respeito pelas diferenças, na igualdade de oportunidades e numa educação de qualidade para todos.

Desde sempre, que as questões inerentes às pessoas com NSE são um desafio diante da procura de uma sociedade inclusiva e democrática. É de realçar que ao longo dos anos, este desafio tem-se processado lentamente, apesar da mudança de mentalidades e dos progressos nas discussões sobre a integração social das pessoas

com deficiência, através da criação de programas de reabilitação e de inclusão social na educação, na saúde e no contexto profissional.

2. Paradigma da Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal nos últimos anos, sobretudo após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a noção de Escola Inclusiva tem vindo a afirmar-se, capaz de acolher e reter assim, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Refletindo sobre o conceito de inclusão, não é fácil encontrar uma definição abrangente e consensual. Deste modo, a inclusão é considerada como um processo que deseja responder às diferentes necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, na comunidade e na cultura, reduzindo a exclusão na educação (Ainscow, 2016; Ainscow & Miles, 2013; Correia, 2008; UNESCO, 2009).

A expressão Educação Inclusiva coloca a tónica na importância que o processo de inclusão deve ter nos contextos, escola, família e comunidade. O conceito inclusão situa-se, conceptualmente, entre os que a consideram uma utopia, mera retórica, ou puramente teórica, face aos problemas concretos da escola, na atualidade (Ainscow & Ferreira, 2003).

O compromisso com a educação inclusiva remete-nos para a necessidade de que a escola se reestruture, de modo a possa incluir todos os alunos, independentemente, das suas especificidades, dificuldades e potencialidades, sendo necessário identificar e ultrapassar as barreiras que possam estar a obstaculizar a participação, a aprendizagem e a inclusão escolar (Ainscow & Miles, 2013; Correia, 2008).

Neste contexto, podem ser identificados obstáculos à efetivação plena da inclusão, desde a falta de recursos humanos e materiais, a falta de formação e experiência dos profissionais na área da educação inclusiva, as mentalidades e atitudes dos intervenientes no processo educativo, as estratégias e metodologias educativas e pedagógicas, entre outros, podem dificultar a participação e aprendizagem dos alunos com dificuldades específicas (Ainscow & Ferreira, 2003; Ainscow & Miles, 2013; Correia, 2008). As questões relacionadas com a formação para uma educação inclusiva de qualidade têm merecido a atenção de políticos, profissionais e investigadores (Luís et al., 2014; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Sánchez et al., 2011).

No quadro da educação inclusiva, o quadro legal atual está alinhado com as mais recentes declarações, convenções e orientações nacionais e internacionais (Felizardo, 2013). Assim, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, remete-nos para as escolas inclusivas que são orientadas em

função da diversidade, ajustando-se a todos os alunos, procurando defender o acesso, a participação e o sucesso dos mesmos. Este normativo, incide em duas opções metodológicas: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Abordagem Multinível de acesso ao currículo. Desta forma, as escolas têm que reforçar a sua autonomia e a flexibilidade no que concerne à mobilização de recursos e estratégias que garantam a plena inclusão educativa de todos e de cada um dos alunos.

2.1. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

O normativo da Educação Inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho refere que:

Reconhecendo o indelével contributo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, através do trabalho realizado pelas escolas e da reflexão que ao longo do tempo propiciou a professores, investigadores e peritos, o presente Decreto-Lei decorre do Grupo de Trabalho, criado pelo Despacho n.º 7617/2016, publicado no Diário da República, 2ª série, de 8 de junho, que ouvindo múltiplos atores, procedeu a um levantamento de problemas e, concomitantemente, procurou as melhores soluções do ponto de vista da educação, da saúde e da inclusão social. (p.2919)

O mesmo dispositivo legal defende que a escola tem de olhar para a diversidade dos seus alunos e mobilizar os meios disponíveis de forma a proporcionar a aprendizagem de todos e a integração na comunidade educativa.

As opções metodológicas associadas ao presente normativo baseiam-se no DUA e na abordagem multinível no acesso ao currículo, visando modelos curriculares flexíveis, no que diz respeito: ao acompanhamento e monitorização sistemática da eficácia do contínuo das intervenções implementadas e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, que são organizadas em diferentes níveis de intervenção, em consonância com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir numa base de competências, dando valor às suas potencialidades e interesses.

Deste modo, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, surge, essencialmente, da articulação entre o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º

6478/207, de 26 de julho), da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e das Aprendizagens Essenciais.

Segundo o art.º 20º, Capítulo IV, o processo de identificação das necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão processa-se da seguinte maneira: identificação/sinalização/referenciação, que é direcionada ao diretor da escola através dos pais/EE, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou aluno. Todavia, devem ser explicitadas as razões que levam à necessidade de medidas de suporte e acompanhada de documentos relevantes.

É de salientar que esta documentação é enviada ao diretor do Agrupamento de Escolas (AE) que tem três dias para solicitar um parecer à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Seguidamente, após análise da EMAEI, se esta definir que o aluno beneficiará de Medidas Universais, são mobilizadas as medidas que são dadas a conhecer ao educador/professor, bem como aos pais/EE, num prazo de dez dias úteis. Caso a EMAEI determinar que será necessário mobilizar Medidas Seletivas ou Adicionais, tem um prazo de trinta dias úteis para elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), após a elaboração do mesmo, tem o prazo de cinco dias úteis para os pais/EE aprovarem o mesmo. Sempre que sejam previstas Adaptações Curriculares Significativas é elaborado o Programa Educativo Individual (PEI), sendo tudo aprovado num prazo de dez dias úteis em Conselho Pedagógico, pelo que é necessário respeitar os prazos.

O RTP (art.º 21º e 22º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) trata-se de um documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas ou adicionais, pelo que deve constar a identificação dos fatores que facilitam e dificultam o progresso e o desenvolvimento do aluno, sobretudo: os fatores da escola (do contexto e individuais do aluno); as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar e a operacionalização de cada medida, incluindo objetivos, metas e indicadores de resultados. É necessário determinar quem são os responsáveis pela implementação das medidas de suporte; definição dos procedimentos de avaliação da eficácia de cada medida e, quando existente, do PEI, devendo articular com os recursos específicos de apoio à inclusão. É de salientar que a EMAEI deve escutar os pais/EE durante a elaboração do RTP, podendo solicitar a colaboração da equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS). Todavia, quando o RTP propõe a implementação plurianual de medidas deve definir momentos intercalares de avaliação da sua eficácia, pelo que a

implementação das medidas depende da concordância dos pais/EE e após a sua aprovação tem até cinco dias úteis para a sua conclusão. Caso não se verifique concordância deve constar em anexo ao RTP os fundamentos da discordância. Posteriormente, depois de datado e assinado por todos os intervenientes e se possível pelo aluno é submetido à homologação pelo diretor e ouvido em Conselho Pedagógico.

Relativamente ao PEI (art.º 24º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), este destina-se a alunos com Adaptações Curriculares Significativas (art.º 21º, ponto 6), em que no documento deve constar a identificação e operacionalização das adaptações curriculares significativa, integrando as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos e identificando as estratégias de ensino e as adaptações a efetuar no processo de avaliação. Caso haja necessidade, deve-se ainda integrar outras medidas de suporte à inclusão a definir pela EMAEI, devendo conter o total de horas letivas do aluno, assim como os produtos de apoio sempre que sejam adequados e necessários para o acesso e participação no currículo e as estratégias para a transição entre ciclos e níveis de educação e ensino. Deste modo, o RTP é monitorizado e avaliado segundo os termos previstos no mesmo. É de acrescentar que o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) complementa o PEI, assim como o Plano de Saúde Individual.

Relativamente ao Programa Individual de Transição (PIT) (art.º 25º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), também complementa o PEI, no sentido de preparar a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional. Assim sendo, o PIT é implementado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, orientando-se pelos princípios de educabilidade universal, da equidade, da inclusão, da flexibilidade e autodeterminação. Importa dizer que todos os documentos anteriormente mencionados, devem ser assinados por todos os intervenientes.

Face ao exposto e centrando-nos nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (capítulo II) inerentes ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que correspondem a diferentes níveis de intervenção, em que são decididas ao longo do percurso escolar dos alunos, é de evidenciar que temos de ter presente as necessidades educativas dos mesmos. Deste modo, existem três tipos de medidas que procuram dar respostas educativas, que passamos a descrever:

- Universais (art.º 8º): destinam-se a todos os alunos (incluindo os que necessitam de medidas seletivas e adicionais). Preocupam-se em promover a participação e a melhoria das aprendizagens, assim como o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. Fazem parte destas medidas, a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares,

o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção em foco académico ou comportamental em pequenos grupos;

- Seletivas (art.º .9º): visam colmatar as necessidades que são supridas pelas medidas universais, fazendo parte delas os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, antecipação e reforço das aprendizagens, assim como o apoio tutorial;
- Adicionais (art.º 10º): servem para colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, nomeadamente, a receção, a compreensão e a expressão de mensagens; a interação, designadamente a relação interpessoal; a cognição, sobretudo no que respeita à compreensão, memorização e recuperação da informação ou aprendizagem, relativamente ao processo de aquisição e aplicação de informação curricular. É de frisar que estas medidas exigem recursos especializados de apoio, da qual fazem parte a frequência por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

No que concerne aos recursos específicos (capítulo III, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), estes abrangem:

- Recursos humanos específicos (art.º 11º, ponto 1), nomeadamente, docentes de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica;
- Recursos organizacionais específicos (art.º 11º, ponto 2), designadamente, EMAEI, Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), escolas de referência no domínio da visão, escolas de referência para a educação bilingue, escolas de referência para a intervenção precoce e Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a educação especial (CRTIC);
- Recursos da comunidade (art.º 11º, ponto 3), respeitantes às equipas locais de intervenção precoce, equipas de saúde escolar dos ACES/ULS, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), aos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), instituições da comunidade (Segurança Social, serviços de emprego e formação profissional e também estabelecimentos de Educação Especial).

É de realçar que a EMAEI (art.º 12º, capítulo III, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) está organizada em elementos permanentes, isto é, um docente que coadjuva o diretor, um docente de educação especial, três membros do Conselho Pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo e os elementos variáveis, tais como, o docente titular/diretor de turma, outros docentes do aluno, os técnicos do CRI e outros técnicos que intervêm com o aluno. É de acrescentar que compete à equipa: sensibilizar a comunidade para a educação inclusiva, propor medidas de suporte, acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas, elaborar os documentos (RTP, PEI e PIT) e acompanhar o funcionamento do CAA. Contudo, aos coordenadores da EMAEI compete-lhes: identificar os elementos variáveis da equipa, convocar as reuniões, dirigir os trabalhos e adotar os procedimentos necessários de modo a garantir a participação dos pais/EE.

Relativamente, ao docente de Educação Especial, este apoia de forma colaborativa e numa lógica de corresponsabilização, sendo que os demais docentes do aluno estão presentes na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (art.º 11º, ponto 4, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

É de ressaltar que a aplicação das medidas adicionais que requerem a intervenção de recursos especializados, devem convocar a intervenção do docente de educação especial enquanto dinamizador, articulador e especialista na diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, que dizem respeito ao DUA (art.º 10.º, ponto 5, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), assim como a intervenção proeminente no CAA (art.º 13º, ponto 3, do normativo). Estes, CAA (art.º 13º, capítulo III, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), preocupam-se em acolher as unidades especializadas, prestar apoio pedagógico aos docentes das turmas dos alunos e respostas complementares ao trabalho da sala de aula para os alunos de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas). Assim sendo, tem como objetivos gerais: apoiar a inclusão das crianças e jovens na turma e nas rotinas e atividades da escola através da diversificação de estratégias de acesso aos currículos; promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar e promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social, assim como à vida autónoma, debruçando-se especificamente em promover a qualidade da participação dos alunos nos vários contextos de aprendizagem, apoiar os docentes da turma a que os alunos pertencem, apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as

diversas componentes do currículo, desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem aprendizagem, autonomia, adaptação ao contexto escolar e também promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores de aprendizagem e apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Neste contexto, ressaltamos o contributo e potencialidades do referencial DUA, que consubstancia um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o acesso ao currículo. Face à diversidade de alunos, o DUA permite uma nova abordagem ao currículo, facilita a proposta de atividades de aprendizagem em sala de aula (nunes & Madureira, 2015; Meyer et al., 2014; Katz, 2014).

Deste modo, quanto mais significativas e extensas forem as fragilidades dos alunos, mais medidas e recursos serão necessários mobilizar, aumentando assim o tipo, a sua frequência e a intensidade dos apoios, pelo que a progressão e diferenciação pedagógica implica assim que todas e cada uma das crianças tenham oportunidade de progredir a partir do nível a que se encontram, encontrando respostas mais adequadas para cada uma das crianças, respeitando as especificidades de cada uma, no que concerne às suas capacidades/dificuldades.

2.2. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, acentua uma política educativa focada nas pessoas, garantindo a igualdade de acesso à escola pública, proporcionando assim o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades.

É de salientar que apesar de todos os esforços ao nível legislativo para que se obtenha o sucesso do aluno, os dados disponíveis afirmam que os objetivos propostos, ainda, não foram alcançados, devendo-se ao facto de o direito à aprendizagem e o sucesso educativo não serem garantidos ainda a todos os alunos.

Com o objetivo de alcançar as metas propostas e, em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), que define a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que se deve cumprir no desenvolvimento do currículo. Assim sendo, para a concretização destas metas, é muito importante a participação de uma escola, com autonomia, na construção do perfil de competências e da cidadania, as quais se ambiciona que os discentes adquiram para

o exercício de uma vida ativa, necessitando que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. Deste modo, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as aprendizagens significativas e competências mais complexas demandam um tempo para se consolidarem e a gestão do conhecimento deve ser exercida de forma integrada, com os saberes disciplinares e, principalmente, o trabalho interdisciplinar, o uso diversificado de formas de instrumentos de avaliação, a promoção de métodos de pesquisa, a capacidade de trabalhar, de modo cooperativo e o exercício da autonomia.

Neste normativo, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é fulcral que as principais decisões, relativamente aos níveis pedagógico e curricular, sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, com autonomia para dialogar com os alunos, famílias e comunidade, de forma a:

- aumentar a flexibilidade na gestão curricular;
- implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, no sentido de ser exercida a cidadania ativa e a participação democrática pelos alunos;
- fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação;
- criar diferentes formas de organizar o trabalho escolar, por meio da formação de equipas educativas;
- apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos;
- dar aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio, por meio de troca e substituição de disciplinas, respeitadas as componentes específica e científica de cada curso.

A autonomia e flexibilidade curricular deram origem a novas metodologias de ensino-aprendizagem que se baseiam no trabalho colaborativo entre professores, de forma a aumentar o sucesso de todos os alunos da escola (Cohen & Fradique, 2018). Deste modo, a finalidade do currículo está expressa no art.º 6º, do capítulo II, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que refere “o currículo visa garantir que todos os

alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2931).

Assim, este normativo permite assim à escola a gestão do currículo do Ensino Básico e Secundário, a partir de matrizes curriculares-base e o poder de enriquecer este currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes, levando os alunos a alcançarem competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No que diz respeito às aprendizagens essenciais, como componente curricular, expressa a trilogia de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes), durante a progressão curricular.

Deste modo, espera-se que a escola seja um espaço que potencialize situações de aprendizagens múltiplas, de forma desafiadora e integradora, favorecendo a aquisição de competências indispensáveis à integração social, como a realizações de ações (resolver problemas, tomar decisões, colaboração, comunicar e fruir). Assim sendo, ocorre um desafio mútuo da comunidade educativa que pertence ao plano de ação multinível, que se reflete em três níveis de atuação, nomeadamente, da atuação escolar, da família e da comunidade. Segundo, ainda, Cohen e Fradique (2018) é tarefa das escolas a abordagem do currículo de modo ecológico, tendo como foco central, o aluno, em que a ação é fundamentada em estratégias de desenvolvimento de cooperação ativa, multidimensional e plural, unindo os vários stakeholders internos e externos. É de salientar que como os alunos apresentam realidades muito diferentes, a escola deve atendê-los de forma plena, durante o seu percurso escolar. Assim, para que esse atendimento seja completo, os currículos devem transmitir aos alunos aprendizagens essenciais e significativas para as suas vidas, garantindo deste modo, que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) será atingido por todos os educandos.

Neste âmbito, haverá o respeito ao princípio da equidade, devido ao fato de a diferenciação curricular primar pela adaptabilidade do currículo às necessidades relativas a cada aluno. Desta forma, a adaptação poderá surgir a nível da organização dos alunos, do espaço físico das escolas e do tempo. Então a diferenciação curricular preocupa-se essencialmente com a aprendizagem, independentemente da obtenção do sucesso escolar.

Importa ainda acrescentar que nova proposta de diversidade curricular ao introduzir os saberes dos conteúdos programáticos, irá também preocupar-se com

valores de suma importância que incidem com a vivência em sociedade, como por exemplo, o respeito, a cidadania, a convivência e a igualdade.

2.3. Necessidades de Saúde Especiais (NSE)

No final dos anos 70 começou a surgir uma nova concepção de NEE, pois começaram por entender, de forma diferenciada, a diversidade da criança e os problemas na aprendizagem, pelo que substituíram a avaliação médica por problemas de aprendizagem, em que a sua ocorrência não era exclusivamente proveniente de déficits individuais.

Segundo, Casanova (1990) compreende que as NEE dizem respeito aos alunos com dificuldades de maior relevância, comparativamente com o que é considerado o habitual ou dentro do padrão, necessitando assim de ajudas mais específicas e complementares.

É de salientar que na Declaração de Salamanca (1994), a percepção de NEE abraça todas as crianças inclusivamente, jovens em que as suas necessidades estão relacionadas com problemas sensoriais, intelectuais, emocionais e físicos, causadas através de fatores ambientais e orgânicos (Correia, 1997).

No quadro do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, são considerados dois tipos de NEE:

- i) Permanentes: que consistem em adaptações de forma generalizada do currículo escolar, tendo em conta as características do aluno durante o seu percurso escolar ou grande parte do mesmo.
- ii) Temporárias: são relativas às modificações parciais do currículo escolar, em que este é adaptado tendo em consideração as características do aluno numa determinada ocasião do seu desenvolvimento.

Correia (1997) defende que os alunos com NEE permanente necessitam de apoio ao nível de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso académico, pelo que precisam de condições específicas que sejam facilitadoras no seu desenvolvimento pessoal, escolar e socio emocional.

Assim, os alunos com NEE temporárias são considerados aparentemente com desenvolvimento típico, apresentando problemas de aprendizagem que condiciona o seu sucesso académico, nomeadamente na leitura, escrita e cálculo. Neste tipo de NEE, os alunos necessitam de adaptação parcial do currículo, apenas por um determinado

espaço de tempo, de acordo com o desenvolvimento, percurso educacional e características individuais de cada criança.

No âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as NSE “(...) resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (p.2920).

2.4. Papel dos Professores

Atualmente, os professores são confrontados com o desafio da mudança contínua, que poderá refletir-se num motivo de aprendizagem, não obstante de causar angústia, ansiedade e sofrimento. Consideram, ainda, que a presença de alunos com necessidades educativas pode ser o impulso que conduz à qualidade do ensino e do sucesso educativo de todos os alunos. Assim sendo, as escolas têm um papel fundamental, pelo que devem contribuir para que os professores se sintam entusiasmados e otimistas (Carvalho & Peixoto, 2000).

O professor deverá usufruir de formação contínua visto que a inicial não é suficiente, não colocando assim em causa o processo de formação das gerações futuras.

No âmbito da inclusão, os professores assumem um papel significativo relativamente ao processo de ensino aprendizagem de crianças com NSE, pelo que se devem proporcionar a todas as crianças uma educação uniforme, potenciando a sua capacitação e o seu desenvolvimento. Deste modo, os professores devem procurar responder de forma diferenciada a todos os alunos, respeitando a diversidade cultural e educacional existente hoje nas escolas.

Segundo Morgado (2009) as práticas pouco inclusivas fixam-se na formação reduzida dos profissionais, na escassez de recursos e nos critérios descabidos de organização das turmas, pelo que leva à frustração e fracasso dos alunos, profissionais e famílias envolvidas.

2.5. Papel dos Pais/Família

O papel que a família desempenha é significativo para o desenvolvimento de qualquer criança, pelo que é através dela que a criança vai desenvolver a sua confiança e autoestima, assumir responsabilidades e aprender a enfrentar desafios.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) refere que:

Convictos de que a família, elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade. (pp.5-6)

Ao longo dos tempos, os pais de crianças com necessidades educativas vieram a ter um papel mais interventivo no que concerne aos problemas e necessidades dos seus filhos. Para além de membros da família, tornaram-se organizadores de serviços, membros de organizações, intervenientes nas decisões educacionais e professores dos filhos (Pereira, 1996).

Segundo os autores Correia e Serrano (2000), ao longo do século XX e na sequência da crítica ao modelo médico (assistencialista que segregava, em que as intervenções eram centradas nos indivíduos e as respostas orientadas para a compensação e remediação do problema), até então aceite começou a aparecer o movimento da desinstitucionalização com a prática de medidas políticas destinadas à família e aos pais que manifestaram o seu desagrado relativamente à pouca relevância no que diz respeito às decisões programáticas dos filhos e no reduzido poder de decisão. Assim sendo e em consonância com a natureza da deficiência, apareceram algumas associações que eram constituídas por pais dessas crianças.

Nas décadas de 50 e 60, os pais mudaram a sua atitude na medida em que começaram a tomar consciência do quão importante era inscrever os filhos nos programas educativos, mesmo sem participarem nas decisões dos profissionais no que concerne ao desenvolvimento dos seus filhos e à educação (Pereira, 1996).

Honing (1982, cit. por Geraldés, 2005), nas décadas de 70 e 80 considera que "(...) os pais não eram apenas os primeiros professores dos seus filhos, mas também quem lhes fornecia uma base emocionalmente securizante e pistas motivacionais importantes, reforçando a necessidade do seu envolvimento no processo de intervenção" (p.15).

É de salientar, segundo Coelho e Aguiar (2013), os pais foram assumindo ao longo dos últimos anos um papel determinante na educação e desenvolvimento dos seus filhos, contribuindo deste modo para a evolução dos conceitos teóricos e as mudanças político-sociais.

É através da família que a criança se integra e estrutura a sua personalidade. A família garante e responde a necessidades que a criança apresenta, nomeadamente, o amor, carinho, alimentação, afeto, proteção e socialização (Relvas, 1996) que se altera em detrimento do espaço e do tempo. Deste modo, os pais são um recurso fulcral de apoio e que assumem um papel determinante no crescimento psicológico e físico da criança, assim como no processo educativo, visto que é no seio familiar que se desencadeia o processo de socialização.

No âmbito do referencial inclusivo, o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola constitui um conceito multifacetado, podendo assumir diversos formatos. A literatura sustenta que o envolvimento parental está associado a melhorias no funcionamento de crianças, pais e profissionais (Felizardo & Ribeiro, 2013).

Presentemente, os pais e todos os profissionais da comunidade educativa, valorizam a necessidade de trabalharem em equipa. Deste modo, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho reforça "(...) o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos" (p. 2919).

II Parte – Enquadramento Empírico

1. Contextualização e Justificação da Temática em Estudo

Durante muitos anos fomos nos debatendo com muitas questões, provenientes do contato direto de crianças com NSE e com professores da EE que nos procuram de forma que os possamos orientar e apoiar as crianças com NSE.

Segundo Coutinho (2011), captar a essência do fenômeno social é o propósito de qualquer estudo. Deste modo e face à alteração legislativa que tutela a EE com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que nos remete para uma escola inclusiva, fomos nos deparando com algumas inseguranças e preocupações, sobretudo por parte dos professores e cuidadores de crianças/adolescentes com NSE, devendo-se muitas vezes à falta de formação/conhecimento que os mesmos manifestam, pelo que suscitou-nos este interesse por explicar melhor esta temática, a fim de tentarmos encontrar algumas respostas que poderão servir de reflexão, contribuindo para que futuramente todas as crianças com NSE possam sentir-se de fato incluídas na comunidade escolar.

Assim sendo, o presente estudo leva-nos a perceber de que forma é realizada esta abordagem, face ao normativo que rege a EE, por parte de todos os intervenientes do processo educativo, tendo em consideração as suas perceções ao nível sociodemográfico, formativo e experiência profissional.

1.1. Definição do Problema de Investigação

Em qualquer processo de investigação, é crucial o cruzamento de fontes assim como a consulta de referências bibliográficas atualizadas e de relevo na área da investigação em estudo de forma a formular o problema (Castro et al., 2010).

Todavia, toda a pesquisa científica tem início a partir de uma ideia que surge do quotidiano do investigador diante a realidade objetiva que o rodeia e é observada por ele (Nascimento & Cavalcante, 2018). Assim, qualquer investigação tem como base um problema que provoca curiosidade ou inquietação, exigindo uma explicação, pelo que e segundo Fortin (1999), um problema de investigação é considerado uma situação que requer uma solução. Tuckman (2000), refere ainda que a fase mais difícil de uma investigação é a identificação do problema.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2018) “a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (p.44).

Assim sendo, neste estudo procuramos responder a uma questão que será o fio condutor da investigação que passamos a citar:

Quais as percepções dos intervenientes do processo educativo de alunos com NSE sobre a inclusão escolar, quadro legal atual, formação e práticas inclusivas, verificando, em que medida, variam em função de variáveis sociodemográficas formativas e experiência profissional?

1.2. Objetivos e Hipóteses de Investigação

No presente estudo, pretendemos conhecer as percepções de intervenientes no processo educativo do aluno com NSE, tendo em consideração o problema enunciado, sendo delineados os seguintes objetivos:

- i)* Compreender as percepções de pais/cuidadores e profissionais (professores e técnicos) sobre a inclusão escolar de crianças do Ensino Básico (EB) com NSE;
- ii)* Analisar as perspetivas dos participantes sobre as mudanças previstas no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, bem como a forma como estão a ser implementadas as medidas e respostas previstas nas escolas do EB;
- iii)* Aferir as percepções dos profissionais (professores e técnicos) sobre a inclusão de crianças com NSE do EB, o normativo da educação inclusiva, formação e experiência profissional, em função de variáveis sociodemográficas e experiências formativas e profissionais;

Numa investigação quantitativa, o problema, a revisão da literatura e as hipóteses estão ligados. As hipóteses indicam o caminho da procura, fornecendo o fio condutor e o critério para a recolha de dados que por sua vez confrontará as hipóteses com a realidade.

Assim sendo, uma hipótese é uma resposta provisória a uma pergunta, pelo que devemos precisar a pergunta central do estudo, garantindo a estruturação coerente das hipóteses. Então uma hipótese é uma proposição provisória que deve ser verificada através da análise de dados estatísticos, pelo que pode ser testada quando existe uma probabilidade de decidir se é verdadeira ou falsa. Uma hipótese deve ter um carácter de

generalidade, não devendo por isso constituir dados inerentes a uma situação particular (Quivy & Campenhoudt, 1992). Na mesma linha, Tuckman (2000) refere que uma hipótese é uma proposta de resposta ao problema.

Segundo Pocinho (2012), as hipóteses devem expor-se “sob a forma de proposições de resposta à pergunta proposta pelo investigador e constituem respostas provisórias e relativamente sumárias” (p. 30), pelo que serão ou não validadas após a conclusão da pesquisa.

Assim sendo, passamos a apresentar as hipóteses formuladas, decorrentes do problema em estudo, tendo em consideração que a formulação de hipóteses deriva do problema de pesquisa e que as hipóteses são os resultados esperados do estudo quantitativo:

- Hipótese 1 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos intervenientes do processo educativo de alunos com NSE, pais/cuidadores e profissionais (professores e técnicos), sobre a inclusão escolar, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional.
- Hipótese 2 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos participantes sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e sua operacionalização nos contextos escolares, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional;
- Hipótese 3 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores e dos técnicos sobre a importância da formação, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional;
- Hipótese 4 - Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos professores (do ER e EE) e dos técnicos sobre práticas inclusivas nas escolas do EB, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional.

Em estudos de natureza quantitativa e inferencial, entre os procedimentos é necessário fazer a operacionalização das variáveis consideradas. Coutinho (2011) refere que as variáveis em estudo podem assumir diferentes valores mensuráveis, sendo identificadas a variável independente e a dependente, existindo um expectável

efeito da primeira sobre a segunda, permitindo, assim, aceitar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Assim, consideramos as seguintes variáveis dependentes e respetiva operacionalização: i) perceções sobre a experiência educativa/inclusiva (26 itens, da II Parte do questionário construído para o estudo); ii) perceções sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e respetiva implementação (16 itens, da III Parte do questionário); iii) perceções sobre a formação (11 itens, da IV Parte do questionário); iv) perceções sobre as práticas inclusivas [16 itens, da V Parte do questionário - subescala do Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2011)].

Relativamente às variáveis independentes e sua operacionalização: i) género (Feminino e Masculino); idade (< 50 anos e ≥ 50 anos; o critério de formação dos grupos foi a mediana: 50 anos); tipo de participante (professor do ensino regular, professor de educação especial, técnicos, pais/encarregados de educação); formação especializada (sim e não); experiência profissional (< 26 anos e ≥ 26 anos; o critério de formação dos grupos foi a mediana do tempo de serviço: 26 anos).

2. Metodologia

Segundo Coutinho (2013), investigação, etimologicamente, significa procura, sendo uma tentativa sistemática de um investigador encontrar respostas subsequentes de questões, permitindo descobrir factos e formular generalizações, fundamentados na interpretação dos mesmos.

O processo de investigação tem início quando é identificado um problema/questão de estudo estando associadas variáveis e hipóteses/objetivos que serão testados/explorados através de um design de investigação que irá possibilitar a recolha e análise de dados, de forma a encontrar conclusões, respondendo à questão ou problema, produzindo assim conhecimento científico (Tuckman, 2012). Segundo o mesmo autor, o nosso estudo baseia-se num conhecimento científico empírico, em que é produzido a partir da recolha de dados inerentes à realidade.

A investigação quantitativa obedece a critérios de rigor, que se cruzam com a veracidade, aplicabilidade, consistência ou estabilidade, neutralidade ou independência do investigador (Coutinho, 2013).

Nascimento e Cavalcante (2018) referem ainda que:

Percebe-se a necessidade da utilização da abordagem quantitativa para melhor compreensão e contextualização de diferentes questões educacionais que exigem procedimentos numéricos e estatísticos, de modo a possibilitar interpretações baseadas na relação de variáveis diversas estudadas para validação e generalização dos resultados. (p. 258)

2.1. Tipo de Estudo

Neste estudo, foi utilizada a metodologia quantitativa em que assume um paradigma positivista na medida em que utilizamos métodos e procedimentos intrínsecos das ciências físico-naturais, em que o investigador se encontra distante e o plano é mais rígido de forma a encontrar uma realidade única (Coutinho, 2013).

A metodologia quantitativa é “um processo de inquirição para a compreensão de um problema, enquadrado por uma teoria composta de variáveis medidas com número e analisada através de procedimentos estatísticos” (Pocinho, 2012, p.60).

O investigador, antes de começar o estudo, tem de concretizar um plano de investigação estruturado, em que estão refletidos objetivos e procedimentos de forma detalhada, que deverá ser precedido de uma revisão de literatura (Carmo & Ferreira, 1998).

Para chegar ao conhecimento científico, a nossa metodologia baseou-se num conjunto de técnicas de recolha e análise de dados que utilizámos, dando ênfase a factos, comparações e relações, tendo o intuito de testar as hipóteses, atrás de uma investigação estruturada a partir de um estudo sobre grandes amostras de sujeitos, aplicando técnicas de amostragem probabilística (Coutinho, 2013).

Nesta investigação irão ser considerados os seguintes critérios de rigor: veracidade, aplicabilidade, consistência ou estabilidade, neutralidade ou independência do investigador. Pretendemos com este estudo investigar um contexto mais geral, utilizando uma metodologia empírica analítica, através de um design não experimental e recolha através de questionários, baseando-nos na sua explicação (Coutinho, 2013).

Ao tratar-se de uma investigação de natureza quantitativa, tivemos de ter em consideração a recolha de dados através de dois inquéritos por questionários com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha. O plano em causa encontra-se estruturado em conformidade com um plano/design não experimental (ex-post-facto), pelo que não é constatada a manipulação da variável independente, a aleatorização da amostra e o grupo de controlo (Coutinho, 2013), permitindo constatar se existem diferenças nas perceções de pais/cuidadores e profissionais em função de variáveis sociodemográficas, formativas e experiência profissional, tendo como pano de fundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Para operacionalizar o estudo em causa, usamos as variáveis quantitativas que puderam ser medidas que se fizeram representar por um número (Marôco, 2014), pelo que a investigação implicou a operacionalização de variáveis que são uma componente testável de pesquisa que possibilitou o seu desenvolvimento. Assim sendo, Coutinho (2011) refere que as variáveis mensuráveis podem assumir diferentes valores, provocando um efeito da variável independente sobre a dependente, possibilitando assim rejeitar ou aceitar a hipótese.

É de evidenciar que todas as hipóteses obrigaram que as variáveis dependentes e independentes se relacionassem. Foddy (1996) considera como variável toda e qualquer característica, atributo ou propriedade que possibilita a sua observação, assumindo diferentes categorias ou valores, pelo que uma variável independente (ou de estímulo) é a responsável por provocar uma alteração num dado comportamento,

correspondendo assim à variável dependente (ou de resposta). Assim sendo, o investigador tem como objetivo conferir se os efeitos provocados pela variável independente sobre a variável dependente estão em consonância com aqueles que tinham sido referidos inicialmente com a formulação das hipóteses, dando ainda resposta aos objetivos elencados.

Coutinho (2011) ainda refere que a investigação implica a operacionalização de variáveis, que são “componentes testáveis da pesquisa, a partir das quais esta se desenvolverá” (p.32) e que poderão assumir diferentes valores mensuráveis, pelo que entre a variável independentes e a dependente há um efeito provocado da primeira variável sobre a segunda variável, possibilitando assim aceitar ou recusar a hipótese.

Deste modo, as variáveis independentes, que consiste no fator medido e selecionado que determina a sua relação com o fenómeno observado, correspondem neste estudo aos dados sociodemográficos, formativos e à experiência profissional, sendo que as variáveis dependentes, que se baseiam no fator observado e medido, dizem respeito às percepções dos intervenientes do processo educativo (pais/cuidadores, professores e técnicos especializados), em consequência da variável independente (Coutinho, 2013).

Assim sendo e segundo Vieira (1995), a metodologia quantitativa tem de obedecer à recolha e sistematização descritiva de dados que serão codificados e descritos, utilizando para esse efeito procedimentos estatísticos, estando assim refletida neste trabalho.

Importa ainda acrescentar que esta investigação também pode ter um carácter exploratório, uma vez que possibilita descobrir novas problemáticas, trocar perspetivas já existentes, assim como indicar hipóteses produtivas, dando origem a novos estudos (Pardal & Lopes, 2011).

2.3. Participantes

Quivy e Campenhout (1992), definem população ou universo, como sendo a totalidade das pessoas ou objetos dos quais necessitamos de informação. Neste estudo, em vez de estudarmos todos os elementos que fazem parte da população (Censo), centramo-nos na amostra, remetendo a investigação apenas para um subconjunto da população, sendo a amostragem uma mais-valia em diversas situações, quando se trata de uma população infinita.

Coutinho (2011), considera que uma amostra é um grupo de sujeitos selecionados que representam a população de onde advieram e que partilham características comuns.

Segundo os mesmos autores, o processo de amostragem é vantajoso, visto que há mais rapidez na recolha de informação e esta acaba por revelar informações mais atualizadas do que o Censo. Na utilização de técnicas de amostragem é necessário definir o número de elementos que irão fazer parte da amostra assim como ter em conta a seleção desses mesmos elementos.

De acordo com Nascimento e Cavalcante (2018), “a amostra nasce no momento que o pesquisador define o que ou quem contribuirá com seu estudo e se utiliza a amostra para economizar tempos e recursos” (p.256).

Todavia, para a seleção dos elementos, as técnicas de amostragem podem ser divididas em dois grupos: a amostra probabilística e a não probabilística. No presente estudo, é utilizada a amostragem não probabilística, não só porque nos estamos a referir a uma investigação quantitativa, mas também porque não foi possível todos os elementos da população pertencerem à amostra, pelo que se trata de uma amostra por conveniência, uma vez que o investigador selecionou elementos da população que lhe foram mais acessíveis (Coutinho, 2013), pertencentes a uma zona geográfica de fácil acesso, pelo que podemos assumir que este estudo foi também exploratório, visto que possibilita a sua continuidade futuramente através do alargamento da amostra a outras zonas do país.

Nascimento e Cavalcante (2018), mencionam que “as amostras não probabilísticas servem para selecionar participantes por um ou vários propósitos e não pretende que os casos sejam representativos da população” (p.257).

Assim sendo, definimos uma população para a presente investigação (Tuckman, 2000), sendo que os participantes deste estudo correspondem a intervenientes do processo educativo de alunos com NSE do EB, nomeadamente, pais/EE, professores (ER) e da Educação Especial (EE) e técnicos especializados, pertencentes à Região Centro do território continental de Portugal, através dos quais recolhemos informações que foi analisada, permitindo tirar as devidas conclusões, através de uma amostra de 154 participantes.

Todavia, com as seguintes tabelas e parágrafos tencionamos caracterizar a nossa amostra no que diz respeito aos dados sociodemográficos dos participantes.

A Tabela 1 apresenta os dados referentes à caracterização sociodemográfica da amostra. Esta é constituída por 154 participantes, sendo que 33 (21.4%) correspondem

aos professores da (EE), 71 (46.1%) são professores do (ER), 15 (9.7%) são técnicos especializados e, por fim, 35 (22.7%) dizem respeito aos pais/EE de crianças com NSE.

Desta amostra (N=154), 127 (82.5%) participantes são do sexo feminino e 27 (17.5%) do sexo masculino. Considerando a variável idade, verifica-se que as idades dos participantes se encontram entre 23 e 64 anos, com uma média de idades de 48.25 ± 8.12. Assim sendo, 76 (49.4%) participantes têm menos de 50 anos e 78 (50.6%) participantes têm uma idade igual ou superior a 50 anos.

No que diz respeito às habilitações académicas, registou-se que 6 (3.9%) têm o Ensino Básico, 11 (7.1%) têm o Ensino Secundário e 137 (89.0%) têm o Ensino Superior, verificando-se assim que a maior parte dos participantes da amostra possui habilitações superiores.

Tabela 1
Caracterização sociodemográfica da amostra (N=154)

Variáveis	Mín.	Máx.	M	DP
Idade	23	64	48.25	8.12
		N		%
Sexo				
Feminino		127		82.5
Masculino		27		17.5
Idade				
< 50		76		49.4
≥ 50		78		50.6
Tipo de participante				
Professor(a) da Educação Especial		33		21.4
Professor(a) do Ensino Regular		71		46.1
Técnico Especializado		15		9.7
Encarregado de Educação		35		22.7
Habilitações Académicas				
Ensino Básico		6		3.9
Ensino Secundário		11		7.1
Ensino Superior		137		89.0

Quanto à Tabela 2, esta diz respeito à caracterização dos professores (de ER e de EE) e dos técnicos especializados (N=119).

Considerando a variável sexo, registou-se que 97 (81.5%) participantes são do sexo feminino e 22 (18.5%) do sexo masculino. Relativamente ao tempo de serviço, verificou-se que os participantes tinham até 40 anos de serviço, correspondendo ao valor máximo, com uma média e desvio-padrão de 24.24±8.88.

No que concerne à variável idade, constatou-se que as idades dos participantes se encontram entre 23 e 64 anos, com uma média etária e desvio-padrão de 49.39±7.71. Assim sendo, 52 (43.7%) participantes têm menos de 50 anos e 67 (56.3%) participantes têm uma idade igual ou superior a 50 anos.

Tabela 2
Caracterização dos professores e técnicos (N=119)

Variáveis	Mín.	Máx.	M	DP
Idade	23	64	49.39	7.71
Tempo de serviço	-	40	24.24	8.88
		n		%
Sexo				
Feminino		97		81.5
Masculino		22		18.5
Idade				
< 50		52		43.7
≥ 50		67		56.3
Habilitações Académicas				
Doutoramento		2		1.7
Mestrado		73		61.3
Pós-Graduação		13		10.9
Licenciatura		31		26.1
Nível de ensino				
1.º CEB		23		19.3
2.º CEB		24		20.2
3.º CEB		31		26.1
Educação Especial		41		34.5
Formação Especializada em EE				
Sim		46		38.7
Não		73		61.3

É de mencionar que as habilitações académicas dos participantes são elevadas, na medida que cerca de 73 participantes (61.3%) têm mestrado, 2 (1.7%) têm doutoramento, 13 (10.9%) têm pós-graduação e 31 (26.1%) têm licenciatura.

Observamos, ainda, que 41 (34.5%) dos inquiridos encontram-se a lecionar na EE, 31 (26.1%) no 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 31 (26.1%) inquiridos no 2º CEB encontram-se a lecionar 24 (20.2%) inquiridos e no 1º CEB verificaram-se a lecionar 23 (19.3%) inquiridos. É de destacar que 73 (61.3%) participantes não têm formação especializada, ao passo que 46 (38.7%) participantes têm formação especializada.

Relativamente à Tabela 3, esta diz respeito à caracterização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, abrangendo assim a amostra completa (N=154).

Os participantes indicaram que 21 (13.6%) crianças com NSE usufruem de medidas universais, 11 (7.1%), crianças com NSE beneficiam de medidas seletivas e 15 (9.7%) crianças com NSE são auxiliadas através das medidas adicionais.

Tabela 3

Caracterização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão(N=154)

Medidas que as crianças com NSE usufruem	n	%
Universais	21	13.6
Seletivas	11	7.1
Adicionais	15	9.7

Na Tabela 4, podemos observar a caracterização dos diferentes tipos de problemáticas que as crianças com NSE evidenciam.

Assim, considerando o tipo de NSE, os participantes (N=154) referiram que 91 (59.1%) das crianças com NSE apresentam Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA), com e/ou sem comorbilidades, sendo assim a problemática com maior incidência; 77 (50%) crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), em que se incluem 11 crianças com Trissomia 21 (T21) e 21 com problemas cognitivos; 55 (35.7%) crianças com dificuldades da Comunicação/Linguagem; 46 (29.9%) crianças com Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE), na leitura (dislexia), na escrita (disgrafia e disortografia) e na matemática (discalculia); 38 (24.7%) crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA); 29 (18.8%) crianças com dificuldades sensoriais (23 com problemas visuais: baixa visão e cegueira; 6 com problemas auditivos); 19 (12.3%) crianças com multideficiência; 11 (7.1%) crianças com dificuldades motoras; 15 (9.7%) crianças que apresentam outros tipos de problemáticas não referenciados no inquérito por questionário.

Tabela 4

Caracterização do tipo de problemática das crianças/adolescentes

Tipo de problemática/ NSE	n	%
Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA)	91	59.1
Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) – (11 c/ T21 e 21 com dificuldades cognitivas)	77	50.0
Dificuldades da Comunicação/Linguagem	55	35.7
Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE)	46	29.9
Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	38	24.7
Dificuldades sensoriais (6 auditivas; 23 visuais)	29	18.8
Multideficiência	19	12.3
Dificuldades motoras	11	7.1
Outra	15	9.7

2.4. Instrumento de Recolha de Dados

A recolha de informação pretende dar resposta ao problema de investigação, implicando uma redução da realidade social passando a um sistema de representação que possibilita tratar e analisar toda a informação (Coutinho, 2013).

As técnicas de recolha de dados incidem em instrumentos e estratégias estruturadas de forma a recolhermos a informação necessária para o nosso estudo, pelo que recorreremos à utilização de dois inquéritos por questionários e de administração direta, dando seguimento a um plano e arquitetura de questionamento, possibilitando a consecução dos dados através da colaboração de todos os participantes (Coutinho, 2013).

Pocinho (2012) refere que a escolha do método para realizar a recolha de dados, “depende dos objetivos e das hipóteses do trabalho, e da decorrente definição dos dados pertinentes” (p.57). Tendo em consideração o tipo de investigação, de natureza quantitativa, implica utilizar um instrumento capaz de produzir as informações necessárias para testar as hipóteses formuladas (Pocinho, 2012), pelo que foi

necessário de escolher um instrumento que fosse capaz de responder às exigências do estudo, recorrendo assim ao inquérito por questionário.

Gil (1999) caracteriza o questionário como sendo “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas” (p. 128).

Segundo a mesma linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt (1992), consideram que o questionário destina-se a um conjunto de pessoas que representam uma população a que são convidados a responder a um conjunto de perguntas referentes à sua situação familiar, profissional ou social, às suas atitudes relativas a opções ou questões sociais e humanas, opiniões, expectativas, conhecimento, consciência sobre um acontecimento/problema ou referente a qualquer outro ponto de interesse manifestado pelo investigador.

Segundo Tuckman (2000), o inquérito por questionário constitui a forma mais direta para ter acesso à informação inerente a um determinado tema, uma vez que os dados facilmente são transformados segundo a informação recolhida, em que a sua elaboração submete-se a uma estrutura sequencial de processos com o objetivo que o instrumento criado seja fiável.

Os inquéritos por questionário passaram por alguns procedimentos, iniciados por uma fase de pré-teste (Anexo A), tendo sido aplicados a um conjunto de pessoas com características similares às da amostra. Pretendia-se averiguar se as perguntas estavam a ser bem interpretadas, compreensíveis e claras pelos participantes e para também observar como é que os mesmos reagiram à sua aplicação, assegurando, desta forma eficaz, a recolha de dados (Coutinho, 2005), possibilitando assim avaliar a adequação do questionário.

É de salientar que os questionários para além de garantirem o anonimato relativamente às respostas dadas pelos intervenientes, também permitiram alcançar um grande número de pessoas (N=154) em que as mesmas não ficaram expostas à influência das opiniões e ao aspeto pessoal do investigador.

Através dos questionários conseguimos recolher o máximo de informação de forma que permitisse responder aos objetivos do estudo, através da realização de questões abertas, fechadas e de escolha múltipla, apresentadas de forma clara, concreta e precisa, possibilitando apenas uma interpretação/explicação.

Conforme já referimos anteriormente, optámos por aplicar dois questionários, sendo um destinado aos professores (do ER e do EE) e aos técnicos especializados

(Anexo B) que prestam apoio nas escolas do EB, e o outro aos pais/ EE, responsáveis por crianças com NSE do EB. Trata-se efetivamente de dois instrumentos de recolha de dados bastante similares no que diz respeito às questões elencadas, diferenciando-se na forma como expusemos as questões, possibilitando assim um melhor entendimento das mesmas por parte de todos os participantes.

Assim, as I, II, III e IV Partes dos questionários foram construídas especificamente para o efeito, sendo uma componente *ad hoc*, pois não encontramos um questionário que possibilitasse recolher dados necessários à testagem das hipóteses formuladas. Consideramos, ainda, fulcral incluir no questionário, na V Parte, a versão portuguesa do Questionário de Indicadores de Inclusão de Blooth e Ainscow (2011), o Índice para a Inclusão, especificamente, a Dimensão C - práticas inclusivas.

Estruturalmente, a I Parte do questionário diz respeito aos dados sociodemográficos e profissionais dos participantes; as restantes partes do instrumento reportam-se às perceções dos participantes sobre a experiência educativa/inclusiva (com 26 itens), o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (com 16 itens), tendo uma questão aberta que incide nas barreiras à inclusão de alunos com NSE, a formação (com 11 itens) e, por fim, a V Parte (com 16 itens) incide sobre as práticas inclusivas, sendo utilizada a subescala do Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2011).

De salientar que nas II, III, IV e V Partes, os participantes deveriam responder, de acordo com uma grelha de resposta, de tipo *Likert*, sendo, neste caso, opções de resposta de 4 níveis, que vão de “discordo totalmente” até “concordo totalmente”.

Por nos encontrarmos numa situação pandémica (Covid-19), os inquéritos por questionário foram construídos e preenchidos em formato online, através do google formulários.

2.5. Procedimentos e Técnicas de Análises de Dados

Qualquer procedimento, segundo Quivy e Capenhoudt (2003), é designado como sendo uma maneira de progredir em direção a um determinado objetivo, descrevendo os princípios significativos de que fazem parte de qualquer trabalho de investigação.

Borg e Gall (1989) consideram que a construção de um questionário implica um conjunto de procedimentos baseados em métodos e técnicas que incidem desde a definição do problema até à aplicação do questionário. De acordo com a mesma

perspetiva, passamos a referir os passos que tivemos de ter em consideração na realização dos dois inquéritos por questionário:

- Formular o problema e os objetivos do estudo;
- Selecionar a amostra;
- Redigir os itens;
- Construir o questionário;
- Realizar o pré-teste;
- Preparar a carta de apresentação
- Enviar os questionários.

É de evidenciar que antes da aplicação dos inquéritos por questionário foi realizado o pré-teste, conforme já referimos anteriormente, a uma pequena amostra de 5 intervenientes do processo educativo (3% do total da amostra), o que possibilitou a verificação da clareza e entendimento das questões colocadas, não sendo necessário proceder a alterações, visto que os participantes que colaboraram no pré-teste consideraram os instrumentos bem construídos, adequados e de fácil compreensão, transmitindo ainda que este estudo era bastante útil e pertinente. Este processo durou cerca de duas semanas a ser concretizado.

De forma a respeitar as normas éticas, foi também elaborado um modelo de consentimento informado (Anexo C), dirigido aos pais/EE, aos professores da ER e da EE e aos técnicos especializados. Seguidamente solicitamos autorização para aplicação dos inquéritos por questionários à direção de vários agrupamentos de escolas da Região Centro do país (Anexo D), sendo necessário reforçar o pedido através de contacto telefónico de forma que os mesmos autorizassem o pedido e reencaminhassem para os professores do ER e da EE.

Para conseguirmos chegar aos pais/ EE enviamos também para algumas Associações de pais pertencentes aos mesmos agrupamentos de escolas. É de evidenciar que também enviamos para várias Associações (Anexo E) que têm a valência de Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), logo têm técnicos especializados que prestam apoios especializados nas escolas às crianças com NSE do EB. É de evidenciar que todos os pedidos de autorização e colaboração a solicitar o preenchimento dos questionários foram enviados com uma Declaração a fim de confirmar a veracidade dos pedidos. É de frisar que a maior parte dos questionários foram preenchidos por participantes que se encontravam mais acessíveis, amostra por conveniência, devido à sua proximidade, pelo que solicitamos aos professores do ER e da EE, técnicos especializados (Anexo F) e pais/EE de alunos com NSE (Anexo G) que preenchessem

e encaminhassem o questionário. Este processo demorou cerca de 5 meses, sendo que acabou por ser mais difícil de se concretizar devido à pandemia (Covid-19), apesar de ser online.

Após a receção de todos os questionários, procedemos ao tratamento estatístico dos dados, recorrendo ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão IMB 27. Este programa possibilitou-nos organizar e analisar os dados fornecidos pelos participantes, convertendo-se em informação cientificamente significativa através da realização de uma análise estatística, em que os dados tomaram uma forma numérica (Coutinho, 2011).

Fortin (1998) refere que a análise de dados de qualquer estudo se inicia pela estatística descritiva, sendo que, após a recolha dos dados, possibilita descrever as características da amostra e relatar os resultados obtidos, em função dos objetivos formulados. Quivy e Capenhoudt (1992) consideram que as apresentações dos dados através de expressões gráficas favorecem a qualidade das interpretações.

No contexto do presente estudo, as respostas dos participantes, em relação ao problema enunciado neste estudo, foram analisadas através de estatística descritiva, pelo que, segundo Araújo (s.d.), inicialmente os dados foram recolhidos e organizados em tabelas, condensando assim a informação; posteriormente, foram tratados com o suporte de estatística indutiva ou inferencial.

Assim, a estatística descritiva traduz-se na análise dos dados através de medidas que descrevam dimensões/variáveis do comportamento, sendo que esta tende a concentrar-se na tendência central (a média, a moda e a mediana) e, ainda, nas medidas de dispersão (o desvio de padrão, na variância e na amplitude).

É de evidenciar que na questão de resposta não estruturada foi necessário proceder à respetiva análise de conteúdo. Segundo Nascimento e Menandro (2006), este procedimento permite a constituição de agrupamentos de elementos próximos em termos de significado, possibilitando assim a formação de categorias gerais de conteúdo, baseando-nos numa comparação entre elementos de um mesmo corpus.

Deste modo, aquando dos procedimentos de tratamento de dados foi necessário analisar e interpretar os mesmos, de forma a ser possível sistematizar conclusões que nos auxiliaram a encontrar respostas para o nosso problema, recorrendo-nos para esse efeito à estatística descritiva e inferencial. Na mesma linha, Correa (2003) refere que é possível efetuar algumas generalizações para a população, tendo em linha de conta que algumas envolverão algum grau de incerteza, visto que não há garantia de que o que

foi verificado para aquele conjunto de dados (a amostra) se confirmará igualmente para a população.

Segundo Araújo (s.d.), as interferências da estatística inferencial possibilitam a que se possa avaliar o grau de incerteza e, ainda, que a partir da observação de uma determinada amostra seja provável inferir valores para a população de acordo com um determinado grau de confiança.

Em síntese, a análise estatística de dados oferece utilidade e significado aos dados recolhidos, em que as principais vantagens são o rigor e a precisão, possibilitando assim descrever relações (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A estatística indutiva ou inferencial visa a validação das hipóteses formuladas no estudo, implicando um determinado grau de incerteza. O grau de confiança utilizado nas Ciências Sociais e Humanas (CSH) é, normalmente, de 95%, relacionado com a tentativa de generalizar as conclusões da amostra como um todo. Assim, não se poderá afirmar com 100% de certeza de que o comportamento da amostra seja ilustrativo do comportamento de todos os indivíduos da população, podendo ser afirmado que há fortes probabilidades de ser (Araújo, s.d.).

Face ao exposto, nas análises inferenciais realizadas assumiu-se o grau de confiança de 95%, valor de referência nas CSH, tendo-se recorrido, para o efeito, a técnicas não paramétricas, pelo que os testes selecionados (após análise da normalidade e homoscedasticidade/ homogeneidade das variâncias) tiveram em linha de conta a verificação dos critérios, não se verificando a normalidade da distribuição dos dados da amostra. Neste sentido, para a comparação de amostras/níveis independentes utilizou-se o teste *U de Mann-Whitney* e, para mais de dois níveis, utilizou-se o *Kruskal-Wallis*, ambos testes não paramétricos.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Apresentação dos Resultados

3.1.1. Análises Descritivas

Uma das ferramentas que nos possibilitou estudar o contributo de todos os intervenientes do processo educativo face às principais barreiras à inclusão de alunos com NSE, foi a análise de conteúdo concretizada aos resultados obtidos relativamente à questão aberta/não estruturada presente no questionário. É de salientar que através dos resultados obtidos conseguimos organizar a informação em categorias (análise categorial emergente), conforme se pode constatar na Tabela 5.

Assim, as perceções dos participantes sobre as barreiras à inclusão de alunos com NSE foram analisadas e organizadas em informação objetiva e sistemática. Os dados recolhidos foram tratados em consonância com as técnicas e procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Esta técnica de análise permite uma progressão sistemática e verificável, podendo ser replicável no que diz respeito à captação do seu pleno sentido, através de interferências interpretativas constituídas pelas condições de produção ou pelo contexto (Amado, 2014). Importa, ainda, acrescentar que esta técnica de tratamento de dados permite uma objetiva e rigorosa representação de conteúdo ou também dos elementos das mensagens por via da sua codificação e classificação categorial. Assim sendo, no presente estudo, a análise de conteúdo baseou-se num modelo de categorização emergente, o que implicou a observação dos princípios da exclusividade, da pertinência, da homogeneidade, da exaustividade, da produtividade e também da objetividade (Amado, 2014; Bardin, 2011).

Na Tabela 5, podemos observar as categorias e subcategorias que emergiram após a análise de conteúdo realizada à questão aberta do questionário. Posteriormente iremos fazer a triangulação com os resultados obtidos nas outras questões.

Tabela 5
Percepções dos participantes sobre as barreiras à inclusão

Categoria	Subcategorias	Registos Freqüência	Total Freqüências (%)
Barreiras à inclusão	Falta de recursos humanos e materiais	30	28.3
	Falta de formação	14	13.2
	Resistência à mudança	19	17.9
	Turmas muito grandes	15	14.1
	Falta de tempo	11	10.4
	Família	6	5.7
	Burocracia	2	1.9
	Falta de técnicos especializados	9	8.5

Foi efetuada a análise de conteúdo às respostas recolhidas na questão 17 do questionário dos pais/EE, correspondendo à questão 19 do questionário dos professores e técnicos especializados (“Refira as principais barreiras à inclusão de alunos com NSE”). Dos 154 questionários válidos, foi identificada uma categoria e respetivas subcategorias, conforme se pode observar na Tabela 5. Assim, a análise categorial deu origem às informações que passamos a descrever.

Na categoria apurada “Barreiras à inclusão”, registaram-se 106 registos, tendo-se verificado a emergência de 8 subcategorias, a saber: “falta de recursos humanos e materiais” (n=30), “falta de formação” (n=14), “resistência à família” (n=19), “turmas muito grandes” (n=15), “falta de tempo” (n=11), “família” (n=6), “burocracia” (n=2) e “falta de técnicos especializados” (n=9).

Em seguida iremos proceder à análise dos resultados das questões das partes II, III, IV e V do questionário que dizem respeito às percepções de todos os participantes (N=154) relativamente, à experiência educativa/inclusiva (II), Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho (III), formação (IV) e práticas inclusivas, adaptado do Índice para a Inclusão (V) de Booth e Ainscow (2011).

Assim, iremos apresentar e analisar os resultados da II parte dos questionários sobre as percepções da inclusão baseadas na experiência educativa e inclusiva dos participantes. A II Parte é constituída por 26 itens de opinião onde os participantes responderam de acordo com uma escala tipo *Likert*, com 4 opções (1 - discordo

totalmente, 2 – discordo, 3 – concordo e 4 – concordo totalmente). É de referir que nas restantes partes dos inquéritos por questionário o procedimento foi o mesmo.

No que concerne ao item 1, é de referir que a maioria dos participantes concordou (42.2%) ou concordou totalmente (50.6%) com a afirmação de que a presença dos alunos com NSE promove a aceitação de todos, pelo que se considera que os participantes têm uma perceção muito positiva sobre a inclusão baseada nas suas experiências educativas/inclusivas.

Relativamente ao item 2, a maior parte dos inquiridos discordou totalmente ou discordou (91.6%) com a possibilidade de o comportamento dos alunos com NSE ser um mau exemplo, o que demonstra pela sua experiência que têm uma perceção bastante positiva sobre o comportamento dos alunos com NSE.

Quanto ao item 3, a maioria dos sujeitos concordou ou concordou totalmente (92.2%) com a alusão de se sentirem motivados a trabalhar com os alunos com NSE, o que revela terem muita empatia pelas crianças com determinadas características.

Seguidamente, no item 4, é de destacar que 96.2% dos participantes concordou ou concordou totalmente com a afirmação de que acreditam no potencial de todos os alunos com NSE, o que nos parece bastante positivo no processo de ensino/aprendizagem de qualquer aluno.

No item 5, a maior parte dos sujeitos concordou (36.4%) ou concordou totalmente (57.8%) com a asserção de que têm uma relação próxima com os alunos com NSE.

Relativamente ao item 6, a maior parte dos inquiridos concordou ou concordou totalmente (89.6%) com a alusão de que o tempo é escasso para dar atenção a todos os alunos com NSE, visto que requerem mais tempo para conseguirem adquirir novas competências.

No item 7, a maioria dos participantes concordou (42.9%) ou concordou totalmente (36.4%) com a afirmação de que não conseguem corresponder a todas as necessidades dos alunos com NSE.

No que concerne ao item 8, a maioria dos participantes concordou (44.8%) ou concordou totalmente (27.9%) com a assunção de que a sua experiência pessoal e profissional é adequada.

No item 9, a maior parte dos participantes concordou (51.3%) ou concordou totalmente (38.3%) com o facto do relacionamento das crianças com NSE com a comunidade ser considerado satisfatório, assim como em relação ao item 10, em que a

maioria dos participantes concordou (59.1%) ou concordou totalmente (30.5%) com o do relacionamento com os seus pares ser também satisfatório.

No item 11, a maioria dos participantes discordou totalmente (42.2%) ou discordou (39%) com a alusão de acreditarem que os alunos com NSE deviam ser ensinados em escolas especializadas, o que revela estarem em consonância com as diretrizes do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho em que prima cada vez mais pela inclusão de todos os alunos, principalmente no que diz respeito aos alunos com NSE.

Relativamente ao item 12, a maioria dos inquiridos concordou ou concordou totalmente (86.4%) com a alusão de que os alunos com NSE devem ser incluídos nas turmas do ensino regular.

Seguidamente, no item 13, a maioria dos participantes concordou (45.5%) ou concordou totalmente (39.6%) com a referência de acreditarem que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica, independentemente das suas capacidades.

No item 14, a maior parte dos sujeitos concordou ou concordou totalmente (96.8%) com a menção de que a inclusão promove comportamentos sociais.

No item 15, a maior parte dos participantes (42,9%) concordou com a afirmação de que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações em conformidade com as suas necessidades educativas. Em contrapartida é de referir que 29.9% dos participantes discordou.

No item 16, a maioria dos sujeitos (43.5%) discordou com a menção de se sentirem ansiosos com a inclusão das crianças com NSE nas turmas do ensino regular, independentemente das suas dificuldades, sendo que consideramos importante salientar que 26.6% dos sujeitos concordou.

No item 17, a maior parte dos participantes discordou totalmente (42.9%) ou concordou (37.7%) com a afirmação de que a presença de alunos com NSE nas turmas do ensino regular pode prejudicar as suas aprendizagens e as dos outros alunos.

Quanto item 18, a maioria dos inquiridos discordou totalmente ou discordou (81.9%) com a afirmação de que os alunos com NSE sentem frustração e desconforto por estarem nas turmas do ensino regular.

Seguidamente, no item 19, a maior parte dos participantes discordou totalmente (34.4%) ou discordou (55.8%) com a afirmação de que os alunos com NSE não são bem aceites pelos seus pares.

No item 20, a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (80.5%) com a alusão de que se procura tornar o seu edifício escolar acessível a todos.

No item 21, a maioria dos inquiridos concordou ou concordou totalmente (91.6%) com a alusão de que os alunos com NSE são ajudados a integrarem-se na escola.

No item 22, a maioria dos participantes refere que concordou ou concordou totalmente (85.7%) com o facto das crianças com NSE serem valorizados.

No item 23, a maior parte dos sujeitos concordou (51.3%) com a alusão de se aproveitarem todas as potencialidades dos alunos com NSE. Contudo, gostaríamos de evidenciar também que 27.3% discordou.

Tabela 6

Resultados da II Parte do questionário - Experiência Educativa/Inclusiva

Tendo em conta os alunos com NSE considero que:	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	n	%	N	%	N	%	n	%
1. A sua presença promove a aceitação de todos	3	1.9	8	5.2	65	42.2	78	50.6
2. O comportamento dos mesmos são um mau exemplo	95	61.7	46	29.9	9	5.8	4	2.6
3. Sinto-me motivado a trabalhar	1	0.6	11	7.1	78	50.6	64	41.6
4. Acredito no seu potencial	1	0.6	5	3.2	74	48.1	74	48.1
5. A minha relação é próxima	2	1.3	7	4.5	56	36.4	89	57.8
6. O tempo é escasso para dar atenção a todos	6	3.9	10	6.5	56	36.4	82	53.2
7. Não consigo corresponder a todas as necessidades	12	7.8	20	13.0	66	42.9	56	36.4
8. A minha experiência pessoal e profissional é adequada	9	5.8	33	21.4	69	44.8	43	27.9
9. O seu relacionamento com a comunidade é satisfatório	0	0.0	16	10.4	79	51.3	59	38.3
10. O seu relacionamento com os seus pares é satisfatório	1	0.6	15	9.7	91	59.1	47	30.5
11. Acredito que deviam ser ensinados em escolas especializadas	65	42.2	60	39.0	21	13.6	8	5.2
12. Devem estar incluídos nas turmas do ensino regular	4	2.6	17	11.0	69	44.8	64	41.6
13. Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica, independentemente das suas capacidades	4	2.6	19	12.3	70	45.5	61	39.6
14. Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais	2	1.3	3	1.9	62	40.3	87	56.5
15. Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações em conformidade com as suas necessidades educativas	9	5.8	46	29.9	66	42.9	33	21.4
16. Sinto-me ansioso com a sua inclusão nas turmas do ensino regular, independentemente das suas dificuldades	30	19.5	67	43.5	41	26.6	16	10.4

17. A sua presença nas turmas do ensino regular prejudica as suas aprendizagens e as dos outros alunos	66	42.9	58	37.7	26	16.9	4	2.6
18. A sua presença nas turmas do ensino regular causa-lhes frustração e desconforto	50	32.5	76	49.4	26	16.9	2	1.3
19. Não são bem aceites pelos seus pares	53	34.4	86	55.8	11	7.1	4	2.6
20. A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos	5	3.2	25	16.2	83	53.9	41	26.6
21. São ajudados a integrar-se na escola	1	0.6	12	7.8	91	59.1	50	32.5
22. São valorizados	1	0.6	21	13.6	85	55.2	47	30.5
23. Aproveitam todas as suas as suas potencialidades	6	3.9	42	27.3	79	51.3	27	17.5
24. A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à sua participação	2	1.3	17	11.0	101	65.6	34	22.1
25. A escola procura minimizar todas as formas discriminação	3	1.9	15	9.7	92	59.7	44	28.6
26. Acredito que a participação da família é importante no seu processo	1	0.6	2	1.3	37	24.0	114	74.0

Relativamente ao item 24, é de salientar que a maioria concordou ou concordou totalmente (87.7%) com a menção de que a escola procura remover barreiras à aprendizagem e à sua participação.

No item 25, a maioria dos sujeitos também concordou ou concordou totalmente (88.3%) com o facto da escola procurar minimizar todas as formas de discriminação.

Por fim, o item 26, último da II parte do questionário, refere que a maioria dos participantes concordou (24.0%) ou concordou totalmente (74.0%) com o facto de acreditarem que a participação da família é importante no seu processo.

Após a apresentação dos dados referentes a cada um dos itens da II parte do inquérito por questionário, constatamos que na maior parte dos itens todos os participantes têm uma perceção bastante positiva sobre a inclusão, proveniente das suas experiências.

A Tabela 7 plasma os resultados dos 16 itens correspondentes à III parte, sobre as perceções de todos os intervenientes do processo educativo relativamente ao Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho.

Tabela 7

Resultados da III Parte do questionário - Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho

Tendo em conta o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, considero que:	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	n	%	N	%	N	%	n	%
1. Cria condições para as escolas serem espaços de inclusão.	4	2.6	25	16.2	89	57.8	36	23.4
2. A sua implementação contribui de forma significativa para a inclusão.	2	1.3	33	21.4	89	57.8	30	19.5
3. A abordagem multinível é fácil de aplicar.	14	9.1	75	48.7	55	35.7	10	6.5
4. As medidas de apoio à aprendizagem e inclusão oferecem igualmente de oportunidades no acesso à educação.	2	1.3	38	24.7	90	58.4	24	15.6
5. O DUA fornece mais vantagens.	3	1.9	37	24.0	90	58.4	24	15.6
6. É importante, a presença de todos os elementos da EMAEI nas reuniões.	6	3.9	31	20.1	64	41.6	53	34.4
7. Costumo estar presente nas reuniões que a EMAEI realiza.	36	23.4	47	30.5	41	26.6	30	19.5
8. A colaboração da família é um fator importante para o sucesso escolar.	1	0.6	1	0.6	25	16.2	127	82.5
9. A escola proporciona a participação de todos os alunos, sobretudo os que têm NSE.	1	0.6	25	16.2	94	61.0	34	22.1
10. Os recursos de apoio à aprendizagem e inclusão são suficientes para dar resposta a todas as necessidades	26	16.9	84	54.5	39	25.3	5	3.2
11. Os alunos que estão abrangidos pelas medidas adicionais não deviam estar incluídos nas turmas de ER.	48	31.2	65	42.2	29	18.8	12	7.8
12. Todas as formas de apoio são coordenadas.	3	1.9	36	23.4	101	65.6	14	9.1
13. Sinto que a família participa mais no processo educativo dos alunos com NSE.	8	5.2	56	36.4	71	46.1	19	12.3
14. Todos os Intervenientes do processo educativo partilham uma filosofia de inclusão.	7	4.5	51	33.1	80	51.9	16	10.4
15. Estou satisfeito(a) com a sua Aplicação.	6	3.9	44	28.6	94	61.0	10	6.5
16. Sinto que, no geral, não alterou o processo educativo dos alunos NSE.	14	9.1	67	43.5	61	39.6	12	7.8

No que diz respeito ao item 1, a maioria dos participantes concordou (57.8%) ou concordou totalmente (23.4%) com a afirmação de que o normativo cria condições para as escolas serem espaços de inclusão.

No item 2, sobre a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a maioria concordou (57.8%) com a alusão de o mesmo contribuir de forma significativa para a inclusão dos alunos com NSE. Contudo, é de acrescentar que alguns dos participantes não tiveram a mesma percepção, pois discordaram (21.4%).

No item 3, a maioria discordou (48.7%) com a afirmação de que a abordagem multinível é fácil de aplicar, sendo que é de referir também que 35.7% dos inquiridos concordou.

Seguidamente, no item 4, a maioria dos participantes concordou (58.4%) com a alusão de que as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão oferecem igualmente oportunidades no acesso à educação, sendo que uma pequena parte dos participantes discordou (24.7%).

No item 5, a maioria concordou (58.4%) com a afirmação de que o DUA fornece mais vantagens para os alunos com NSE; no entanto, é de referir que alguns participantes discordaram (24.0%).

Quanto item 6, a maior parte dos participantes concordou ou concordou totalmente (76.0%) considerando importante que todos os elementos da EMAEI estejam presentes nas reuniões. No entanto, no item seguinte, o 7, a maioria dos participantes discordou totalmente ou discordou (30.5%) com o facto de costumarem estar presentes nas reuniões que a EMAEI realiza.

No item 8, a maioria concordou (16.2%) ou concordou totalmente (82.5%) que a colaboração da família constitui um fator importante para o sucesso escolar dos alunos com NSE.

No item 9, a maior parte dos participantes concordou ou concordou totalmente (83.1%) com a afirmação de que a escola proporciona a participação de todos os alunos, sobretudo os que têm NSE.

Quanto item 10, a maioria dos inquiridos discordou (54.5%) com o facto de os recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão serem suficientes para dar resposta a todas as necessidades dos alunos com NSE. No entanto, 25.3% dos inquiridos concordaram.

Seguidamente, no item 10, a maioria discordou totalmente ou discordou (73.4%) com a afirmação de que os alunos abrangidos pelas medidas adicionais não deviam estar incluídos nas turmas do ER.

No item 12, a maioria concordou (65.6%) concordou com a alusão de que todas as formas de apoio são coordenadas. Em contrapartida, alguns participantes discordaram (23.4%).

Relativamente item 13, a maioria dos participantes concordou (46.1%) com a afirmação de que a família participa mais no processo educativo dos alunos com NSE. No entanto, alguns participantes discordaram (36.4%).

No item 14, a maioria concordou (51.9%) com a afirmação de que todos os intervenientes do processo educativo partilham uma filosofia de inclusão. Contrariamente, 33.1% dos participantes discordam.

No item 15, a maioria concordou (61.0%) que se sentia satisfeita com a aplicação do novo normativo. Todavia, 28.6% dos inquiridos discordaram.

Finalmente, no item 16, a maioria dos participantes discordou (43.5%) com o facto de sentirem que no geral, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, não alterou o processo educativo dos alunos com NSE. Contudo, é de citar que alguns participantes concordaram (39.6%).

Em seguida, procederemos à apresentação e análise dos resultados na Tabela 8 referente à formação dos participantes.

No que concerne ao item 1, a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (79.9%) com a afirmação de que beneficiou de in(formação) sobre a nova legislação quando esta entrou em vigor (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

No item 2, a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (84.5%) com a afirmação de que se sentem preparados para exercer funções educativas, discordando totalmente ou discordando (68.9%), no item 3, com a alusão de terem falta de in(formação).

Quanto item 4, a maioria dos participantes concordou (44.2%) com a afirmação de que a sua formação é suficiente, apesar de 33.8% dos participantes discordar.

No item 5, a maioria dos inquiridos concordou (38.3%) com os custos financeiros elevados das formações, apesar de 31.8% discordar.

Seguidamente, no item 6, os inquiridos “empataram” nas suas perceções, pois 37.7% discordou e 37.7% concordou com a afirmação de que a localização da formação constitui um obstáculo no acesso à mesma.

No item 7, a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (68.8%) com a afirmação de que frequentam com alguma regularidade formações na área de inclusão/educação especial.

No item 8, a maioria dos sujeitos concordou (42.2%) com o facto de, por vezes, sentirem que não têm conhecimentos e competências necessárias para ensinar, apesar de 33.8% assumir a sua discordância.

Quanto ao item 9, a maioria dos participantes discordou (40.3%) com a menção de que, por vezes, sentem dificuldades na comunicação, ao passo que 39.0% dos participantes concordou.

No item 10, a maioria dos inquiridos concordou ou concordou totalmente (81.2%) com a afirmação de que as ações de formação ajudam a responder à diversidade.

No último item, o 11, a maioria dos participantes concordou (45.5%) com o facto de se sentirem valorizados pela formação que possuem. No entanto, 35.1% dos participantes discordaram.

Tabela 8
Resultados da IV Parte do questionário - Formação

Formação	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	n	%	n	%	N	%	n	%
1. Beneficiei de (in)formação sobre a nova legislação quando esta entrou em vigor.	10	6.5	21	13.6	69	44.8	54	35.1
2. Sinto-me preparado para exercer funções educativas.	5	3.2	19	12.3	76	49.4	54	35.1
3. Tenho falta de (in)formação.	44	28.6	62	40.3	41	26.6	7	4.5
4. A minha formação é suficiente.	10	6.5	52	33.8	68	44.2	24	15.6
5. As formações comportam custos financeiros elevados.	14	9.1	49	31.8	59	38.3	32	20.8
6. A localização da formação constitui um obstáculo.	15	9.7	58	37.7	58	37.7	23	14.9
7. Frequento com alguma regularidade formações na área da Inclusão/Educação Especial.	14	9.1	34	22.1	71	46.1	35	22.7
8. Por vezes, sinto que não tenho conhecimentos e competências necessárias para ensinar.	29	18.8	52	33.8	65	42.2	8	5.2
9. Por vezes, sinto dificuldades na comunicação.	24	15.6	62	40.3	60	39.0	8	5.2
10. As ações de formação ajudam-me a responder à diversidade.	4	2.6	25	16.2	91	59.1	34	22.1
11. Sinto que sou valorizado pela formação que tenho.	16	10.4	54	35.1	70	45.5	14	9.1

A Tabela 9 diz respeito à distribuição das respostas no domínio da percepção dos participantes sobre as práticas inclusivas, Dimensão C do Índice de Inclusão, de Blooth e Ainscow (2011). Deste modo, pretendemos compreender se existe a promoção de uma política de inclusão dos alunos com NSE em contexto escolar, atendendo às práticas inclusivas.

No que diz respeito ao item 1, a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (89,7%) com a afirmação de que a planificação das aulas tem em consideração os processos de aprendizagem dos alunos com NSE.

No item 2, a maior parte dos inquiridos concordou ou concordou totalmente (87.6%) com a afirmação de que as aulas estimulam a participação dos alunos com NSE.

No item 3, a maioria dos sujeitos concordou (54.5%) ou concordou totalmente (31.2%) com a afirmação de que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.

Seguidamente, no item 4, a maioria dos participantes concordou (54.5%) ou concordou totalmente (25.3%) com o facto da diversidade dos alunos com NSE ser utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem, sendo que a maioria dos participantes, no seguinte item 5, concordou ou concordou totalmente (82.4%) com a afirmação de que os alunos com NSE serem ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.

No item 6, a maioria dos inquiridos concordou (60.4%) ou concordou totalmente (26.6%) com a afirmação de que os alunos com NSE aprendem de forma colaborativa.

Quanto ao item 7, a maioria dos participantes concordou (49.4%) com a afirmação de que as avaliações promovem a aprendizagem das crianças com NSE, apesar de 32.5% discordar.

No item 8, a maioria dos participantes concordou (48.7%) com a menção de que todos os intervenientes do processo educativo trabalham em parceria e desenvolvem recursos de apoio à aprendizagem e à participação dos alunos com NSE. No entanto, 30.5% dos participantes discordaram.

No item 9, a maioria dos sujeitos concordou ou concordou totalmente (90.3%) com a ideia de que os professores de apoio (da educação especial) defendem a aprendizagem e a participação de todos os alunos com NSE.

Seguidamente, no item 10, a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (96.8%) com o facto da relação entre professor/aluno ser baseada no respeito mútuo.

No item 11, a maioria dos inquiridos concordou (55.2%) com a afirmação de que os recursos existentes na comunidade são conhecidos e aproveitados por parte das crianças com NSE, apesar de 27.3% dos inquiridos discordarem.

No item 12, a maior parte dos participantes concordou (57.8%) com a afirmação de que os recursos da escola estão distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão de todas as crianças com NSE. Contudo, 22.1% dos participantes discordaram.

No item 13, a maioria dos participantes concordou (59.7%) com a alusão de que os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria, apesar de 20.1% dos participantes discordar.

Quanto ao item 14, a maioria dos participantes concordou (51.3%) com a afirmação de que os trabalhos para casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos com NSE; em contrapartida, 32.5% dos participantes discordaram.

No item 15, a maioria dos participantes concordou ou concordou totalmente (80.5%) com a afirmação de que os alunos com NSE participam nas atividades fora da sala de aula, junto de todos os demais.

No que concerne ao último item, o 16, constatou-se que a maioria dos inquiridos concordou ou concordou totalmente (85.7%) com a ideia de que a implementação de práticas inclusivas os alunos com NSE têm sucesso escolar, de acordo com as suas potencialidades/habilidades.

Tabela 9

Resultados da V Parte sobre Práticas Inclusivas - Subescala do Índice para a Inclusão, adaptação de Blooth e Ainscow (2011)

Tendo em conta os alunos com NSE, considero que:	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente	
	n	%	N	%	N	%	n	%
1. A planificação das aulas, tem em consideração os seus processos de aprendizagem.	1	0.6	15	9.7	72	46.8	66	42.9
2. As aulas estimulam a sua participação.	2	1.3	17	11.0	86	55.8	49	31.8
3. As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	0	0.0	22	14.3	84	54.5	48	31.2
4. A sua diversidade é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem	2	1.3	29	18.8	84	54.5	39	25.3
5. São ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem	1	0.6	26	16.9	86	55.8	41	26.6
6. Aprendem de forma colaborativa.	1	0.6	19	12.3	93	60.4	41	26.6

7. As avaliações promovem a aprendizagem.	5	3.2	50	32.5	76	49.4	23	14.9
8. Todos os intervenientes trabalham em parceria e desenvolvem recursos/apoio à aprendizagem/	1	0.6	47	30.5	75	48.7	31	20.1
9.Os professores de apoio defendem a aprendizagem/ participação de todos.	1	0.6	14	9.1	74	48.1	65	42.2
10. A relação entre professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	1	0.6	4	2.6	58	37.7	91	59.1
11.Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e aproveitados.	4	2.6	42	27.3	85	55.2	23	14.9
12. Os recursos da escola são bem distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão.	6	3.9	34	22.1	89	57.8	25	16.2
13. Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.	3	1.9	31	20.1	92	59.7	28	18.2
14. Os trabalhos de casa contribuem para a aprendizagem de todos.	7	4.5	50	32.5	79	51.3	18	11.7
15.Participam nas atividades fora da sala de aula, junto de todos os alunos	4	2.6	26	16.9	80	51.9	44	28.6
16. Com a aplicação de práticas inclusivas têm sucesso escolar, de acordo com as potencialidades/habilidades	0	0.0	22	14.3	99	64.3	33	21.4

3.1.2. Análises Inferenciais

Antes de iniciarmos os procedimentos implicados nas análises inferenciais, foram verificados os pressupostos de normalidade, de modo a podermos optar por testes paramétricos ou não paramétricos. Tendo em consideração o não cumprimento de todos os critérios requeridos à utilização das técnicas paramétricas, recorreremos a testes não paramétricos na análise de dados. Deste modo, utilizamos dois tipos de testes não paramétricos, o *Kruskal-Wallis* para comparar mais de dois grupos e o *U de Mann-Whitney* para comparar dois grupos independentes. É de salientar que o teste *U de Mann-Whitney* não compara médias, utilizando-se a média posicional ou o posto médio, assumindo-se um grau de confiança de 95%, como já foi referido anteriormente.

Face ao exposto, passamos aos procedimentos necessários para testar cada uma das hipóteses formuladas no estudo. Assim, passamos às análises inferenciais implicadas nas hipóteses, apresentando-se, ainda, as tabelas referentes às perceções dos participantes sobre a inclusão escolar, à implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, à formação especializada/ experiência profissional e às práticas inclusivas

(subescala adaptada do Índice para a Inclusão, de Booth & Ainscow, 2011), em função de variáveis sociodemográficas, do tipo de participante, da formação especializada/experiência profissional, do tempo de serviço e das práticas inclusivas.

Importa acrescentar que para todas as análises estatísticas foram contemplados todos os participantes (n=154), à exceção das análises em função do tempo de serviço/experiência profissional, nas quais foram só considerados os professores do ER, os professores da EE e os técnicos especializados (n=119), visto que para este estudo só nos interessa o tempo de serviço dos profissionais da comunidade educativa.

Relativamente à testagem da primeira hipótese “Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos intervenientes do processo educativo de alunos com NSE, pais/cuidadores e profissionais (professores e técnicos), sobre a inclusão escolar, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional”, verificou-se, em primeiro lugar, que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p \leq .05$) nas percepções de inclusão, em função de variáveis sociodemográficas, especificamente, o género e a idade.

No que diz respeito às percepções sobre inclusão escolar, em função do tipo de participante [professores do ER (n=71), professores de EE (n=33), técnicos especializados (n=15) e pais/EE (n=35)], a Tabela 10 apresenta as análises inferenciais.

Assim, constatamos que na maioria das afirmações/itens sobre percepções sobre inclusão existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq .05$), em função do tipo de participante.

No item 2 (“O comportamento dos mesmos são um mau exemplo”), observam-se diferenças estatísticas ($p=.009$) entre os participantes, destacando-se os professores do ER, pois apresentam uma percepção mais otimista (Posto Médio=88,80), do que pais/EE (Posto Médio= 66,84), em relação ao comportamento das crianças com NSE no EB.

Quanto ao item 3 (“Sinto-me motivado a trabalhar”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.015$), em que os técnicos especializados revelam estar mais motivados (Posto Médio=89.37) para trabalhar com crianças com NSE, face a professores do ER (Posto Médio=66.40).

No item 4 (“Acredito no seu potencial”), constatam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.009$), na medida em que os técnicos especializados apresentam uma percepção mais positiva (Posto Médio=92.83), acreditando nas potencialidades das crianças com NSE, seguindo-se os professores da EE (Posto

Médio=89.39), dos Pais/EE (Posto Médio==82.54) e os professores do ER (Posto Médio=66.25), que curiosamente são aqueles que apresentam uma percepção mais negativa comparados com os restantes participantes.

Tabela 10

Diferenças nas percepções de inclusão – II Parte do questionário, em função do tipo de participante – Teste Kruskal-Wallis

Itens sobre percepções de inclusão	Tipo participante				χ^2_{KW}	G/	P
	Prof. ER (n=71)	Prof. EE (n=33)	Técnico (n=15)	Enc.Ed. (n=35)			
1	75,59	84,06	79,70	74,24	1,343	3	,719
2	88,80	67,23	71,50	66,84	11,613	3	,009
3	66,40	88,88	89,37	84,20	10,522	3	,015
4	66,25	89,39	92,83	82,54	11,679	3	,009
5	68,47	92,42	83,73	79,07	9,147	3	,027
6	88,32	76,65	83,70	53,70	18,041	3	,000
7	88,08	77,05	91,23	50,59	20,865	3	,000
8	66,18	102,45	110,60	62,74	30,737	3	,000
9	77,25	85,92	66,33	74,84	2,778	3	,427
10	78,90	81,30	66,27	75,89	1,711	3	,635
11	95,25	56,95	66,33	65,66	25,089	3	,000
12	62,69	96,70	91,47	83,46	19,162	3	,000
13	64,16	90,47	91,87	86,17	14,274	3	,003
14	67,62	92,94	96,10	75,01	13,462	3	,004
15	64,02	81,00	74,17	102,97	20,559	3	,000
16	77,59	73,17	53,33	91,76	9,314	3	,025
17	92,13	64,08	58,30	68,70	17,120	3	,001
18	89,89	66,41	75,10	63,84	12,903	3	,005
19	82,98	77,33	76,57	66,94	3,873	3	,275
20	73,27	78,67	81,33	83,34	1,674	3	,643
21	78,85	84,23	64,97	73,80	2,952	3	,399
22	79,14	75,36	67,60	80,43	1,326	3	,723
23	72,10	87,79	69,27	82,29	4,422	3	,219
24	78,43	76,91	75,63	76,97	,096	3	,992
25	77,50	79,97	79,07	74,50	,365	3	,947
26	74,87	81,48	92,47	72,66	4,499	3	,212

$p \leq .05$

No item 5 (“A minha relação é próxima”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.027$), salientando que os professores educação especial assumem ter uma relação mais próxima (Posto Médio=92.42) com as crianças com NSE, seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=83.73), os pais/EE

(Posto Médio=79.07) e os professores do ER (Posto Médio=68.47), que parecem ter uma relação mais distante.

Relativamente aos itens 6 (“O tempo é escasso para dar atenção a todos”), 7 (“Não consigo corresponder a todas as necessidades”), 8 (“A minha experiência pessoal e profissional é adequada”), 11 (“Acredito que devam ser ensinados em escolas especializadas”) e o 12 (“Devem estar incluídos as turmas do ensino regular”), verificam-se diferenças significativas em todas as afirmações ($p=.000$). Assim, no item 6, os participantes que revelam ter uma percepção mais positiva relativamente ao tempo que conseguem dedicar às crianças com NSE são os professores do ER (Posto Médio=88,32), seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=83.70), os professores da EE (Posto Médio=76.65) e, por fim, os pais/EE (Posto Médio=53.70), que assumem a escassez de tempo para dar mais atenção ao seu educando com NSE.

Quanto ao item 7, os participantes que parecem ter menos dificuldade em responder as necessidades das crianças com NSE são os técnicos especializados (Posto Médio=91.23), seguindo-se os professores do ER (Posto Médio=88.08), os professores EE (Posto Médio=77.05) e os pais/EE (Posto Médio=50.59), que assumem não conseguir corresponder a todas as necessidades, pelo menos da forma como o desejariam.

Relativamente ao item 8, é de destacar que os técnicos especializados consideram que a sua experiência pessoal e profissional é adequada (Posto Médio=110.60), seguindo-se os professores da EE (Posto Médio=102.45), os professores do ER (Posto Médio=66.18) e os pais/EE (Posto Médio=62.74), que são aqueles que indicam que a sua experiência pessoal e profissional não é assim tão adequada. Comparativamente com os outros participantes, estes resultados podem indicar que devem sentir-se menos confiantes em relação à educação dos seus educandos. No que concerne aos itens 11 e 12, são bastantes interessantes, pois os professores do ER (Posto Médio=95.25) assumem que os alunos com NSE devam realizar as suas aprendizagens em escolas especializadas, seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=66.33), os pais/EE (Posto Médio=65.66) e, por fim, os professores de EE (Posto Médio=56,95) consideram que as crianças não devem ser ensinadas nas escolas especializadas. Paralelamente, os professores da EE deixam transparecer uma ideia favorável, defendendo que as crianças com NSE devem estar incluídos nas turmas do ER (Posto Médio=96.70), seguindo-se os técnicos (Posto Médio=91.47), os pais/EE (Posto Médio=83.46) e, por fim, os professores do ER (Posto Médio=62.69), que apresentam uma posição mais negativa no que diz respeito às

crianças estarem incluídas nas turmas do ER, pelo que são os primeiros a defender que as mesmas devem estar nas escolas especializadas, conforme verificámos no item anterior.

Quanto ao item 13 (“Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica, independentemente das suas capacidades”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.003$), sendo que os técnicos especializados são aqueles que têm uma visão mais favorável (Posto Médio=91.87) relativamente aos outros participantes, sendo que aqueles que têm uma perceção mais negativa são efetivamente os professores do ER (Posto Médio=64.16), que apresentam uma perceção mais negativa, face à progressão académica das crianças com NSE através da escola inclusiva.

Relativamente ao item 14 (“Acredito que a escola promove comportamentos sociais”), encontram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.004$), destacando-se os técnicos especializados que manifestam ter uma visão mais favorável (Posto Médio=96.10), seguindo-se os professores da EE (Posto Médio=92.94), os pais/EE (Posto Médio=75.01) e os professores do ER (Posto Médio=67.62), que indiciam maior descrença quanto à promoção de comportamentos sociais na escola.

No que diz respeito ao item 15 (“Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações em conformidade com as suas necessidades educativas”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.000$), sublinhando-se que os encarregados de educação apresentam uma perceção muito positiva (Posto Médio=102.97) que se destaca dos outros participantes, defendendo que qualquer aluno consegue fazer as suas aprendizagens implicando assim adequações que estejam em consonância com as necessidades educativas de cada uma das crianças com NSE. Em contrapartida, os professores do ER são aqueles que apresentam valores mais baixos (Posto Médio=64.02), tendo assim uma visão menos favorável relativamente à afirmação em causa.

No que concerne ao item 16 (“Sinto-me ansioso com a sua inclusão nas turmas do ER, independentemente das suas dificuldades”), constata-se diferenças significativas ($p=.025$), destacando-se os pais/EE que revelam uma posição mais otimista quanto a esta afirmação (Posto Médio=91.76), indicando que valorizam o fato dos seus educandos estarem incluídos nas turmas do ER e que não ficam ansiosos por isso, ao passo que os técnicos especializados têm uma perceção menos positiva (Posto Médio=53.33), revelando que ficam ansiosos quando as crianças se encontram incluídos nas turmas do ER.

Relativamente ao item 17 (“A sua presença nas turmas do ER prejudica as suas aprendizagens e as dos outros alunos”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.001$), destacando-se os professores do ER, pois revelam uma perceção mais elevada face a esta afirmação (Posto Médio=92.13), discordando da mesma, acabando por contrariar a ideia correspondente ao item 12, em que os mesmos assumiram que as crianças com NSE devem estar em escolas especializadas, seguindo-se os pais/EE (Posto Médio=68.70, os professores da EE (Posto Médio=64.08) e os técnicos especializados que apresentam uma perceção mais baixa (Posto Médio=58.30), no sentido de considerarem que a presença de crianças com NSE nas turmas não colocam em causa as aprendizagens das mesmas nem as das outras crianças.

Quanto ao item 18 (“A sua presença nas turmas do ensino regular causa-lhes frustração e desconforto”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.005$), evidenciando-se os professores do ER, pois apresentam uma perceção mais favorável (Posto Médio=89.89), seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=75.10), os professores da EE (Posto Médio=66.41) e os pais/EE (Posto Médio=63.84) que apresentam uma perceção mais negativa, discordando com o facto dos seus educandos se sentirem mais frustrados e desconfortáveis junto dos seus pares.

Seguidamente, iremos passar a analisar a Tabela 11, que diz respeito às diferenças nas perceções de inclusão, em função da formação especializada.

Assim, podemos verificar que praticamente metade das afirmações apresentam diferenças estatisticamente significativas nas perceções da inclusão, em função da formação especializada, tendo em consideração que 54 participantes assumem ter formação especializada e 100 referem que não têm formação especializada.

Deste modo, no item 3 (“Sinto-me motivada a trabalhar”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.010$), destacando-se os participantes com formação especializada, pois sentem-se mais motivados para trabalhar com crianças com NSE (Posto Médio=88.81), em contraponto com os participantes que não têm formação especializada (Posto Médio=71.40).

No item 4 (“Acredito no seu potencial”), existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.015$), na medida em que os participantes com formação têm uma visão mais positiva (Posto Médio=87.99), pois acreditam no potencial das crianças com NSE, ao passo que os participantes sem formação, talvez por falta de conhecimentos,

apresentam percepções mais negativas (Posto Médio=71.83), uma vez que não parecem acreditar tanto no potencial das crianças com NSE.

Quanto ao item 5 (“A minha relação é próxima”), observam-se diferenças significativas ($p=.010$), visto que os participantes com formação especializada consideram ter uma relação mais próxima das crianças com NSE (Posto Médio=88.52) do que os outros participantes que não têm formação especializada (Posto Médio=71.55), indiciando uma relação de menor proximidade face a alunos com NSE.

No item 6 (“O tempo é escasso para dar atenção a todos”), verificam-se diferenças significativas ($p=.027$), pelo que os participantes que não têm formação especializada apresentam uma percepção mais positiva (Posto Médio=82.74), concordando que o tempo é efetivamente pouco para dar atenção a todas as crianças com NSE. Em contrapartida, os participantes com formação especializada tendem a discordar com a ideia de escassez de tempo para dar atenção a todos (Posto Médio=67.80), pelo que consideramos que o facto de terem formação é uma mais-valia no sentido de estarem mais preparados e munidos de mais conhecimento de forma que conseguem proporcionar mais atenção a todas as crianças com NSE.

Quanto ao item 7 (“Não consigo corresponder a todas as necessidades”), é de constatar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.010$), salientando que os participantes que não têm formação especializada têm uma percepção mais positiva (Posto Médio=83.89) no sentido de conseguirem corresponder a todas as necessidades das crianças com NSE. No entanto, os participantes com formação especializada assumem ter uma percepção mais negativa (Posto Médio=65.67), no sentido de referirem que não conseguem corresponder a todas as necessidades que as crianças com NSE apresentam.

No item 8 (“A minha experiência pessoal e profissional é adequada”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.001$), sendo que os participantes com formação referem que a sua experiência pessoal e profissional é adequada (Posto Médio=105.00). Paralelamente, os participantes que não têm formação sentem-se menos confiantes (Posto Médio=62.65), o que parece expectável.

No item 11 (“Acredito que deviam ser ensinados em escolas especializadas”), verificam-se igualmente diferenças significativas ($p=.001$), sendo que os participantes que não têm formação acreditam que as crianças com NSE deviam ser ensinadas nas escolas especializadas (Posto Médio=87.67), ao passo que os participantes com formação não partilham a mesma opinião (Posto Médio=58.67).

Quanto ao item 12 (“Devem estar incluídos nas turmas do ensino regular”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.002$), na medida em que os participantes com formação são mais positivos (Posto Médio=91.59), concordando que as crianças com NSE devem estar incluídas nas turmas do ER. Contudo, os participantes que não têm formação assumem uma posição menos positiva sobre a inclusão de alunos com NSE nas turmas do ER (Posto Médio=69.89).

Tabela 11

Diferenças nas percepções de inclusão – II Parte do questionário, em função da formação especializada – Teste U de Mann-Whitney

Itens sobre percepções de inclusão	Formação Especializada		<i>U</i>	<i>p</i>
	Sim (n= 54)	Não (n= 100)		
	Posto Médio (PM)	Posto Médio (PM)		
1	81.05	75.58	2508.50	.416
2	71.50	80.74	2376.00	.153
3	88.81	71,40	2089.50	.010
4	87.99	71.83	2133.50	.015
5	88.52	71.55	2105.00	.010
6	67.80	82.74	2176.00	.027
7	65.67	83.89	2061.00	.010
8	105.00	62.65	1215.00	.001
9	84.03	73.97	2347.00	.138
10	81.07	75.57	2507.00	.403
11	58.67	87.67	1683.00	.001
12	91.59	69.89	1939.00	.002
13	89.34	71.11	2060.50	.008
14	89.10	71.24	2073.50	.006
15	83.84	74.08	2357.50	.168
16	76.49	78.05	2645.50	.827
17	67.06	83.14	2136.00	.022
18	66.39	83.50	2100.00	.013
19	74.75	78.99	2551.50	.526
20	77.81	77.33	2683.00	.943
21	80.34	75.97	2546.50	.505
22	74.50	79.12	2538.00	.493
23	84.23	73.86	2336.50	.133
24	77.04	77.75	2675.00	.910
25	76.29	78.16	2634.50	.776
26	77.93	77.27	2677.00	.909

$p \leq .05$

Relativamente ao item 13 (“Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica, independentemente das suas capacidades”), constatamos que se verificam diferenças estatisticamente significativas ($p=.008$), sendo que os participantes com formação apresentam maior concordância, revelando uma perceção mais otimista (Posto Médio=89.34). Todavia, os participantes sem formação especializada não são da mesma opinião (Posto Médio=71.11), assumindo que não acreditam que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica, independentemente das capacidades das crianças com NSE no EB.

No item 14 (“Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais”), observam-se diferenças significativas ($p=.006$), verificando-se que os participantes com formação apresentam uma perceção mais favorável (Posto Médio=89.10), assumindo que efetivamente acreditam que a inclusão possibilita comportamentos sociais, ao passo que aqueles que não têm formação especializada não partilham a mesma ideia (Posto Médio=71.24).

No que concerne ao item 17 (“A sua presença nas turmas do ensino regular prejudica as suas aprendizagens e as dos outros alunos”), constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.022$), sendo que os participantes que não têm formação especializada têm uma visão mais positiva (Posto Médio=83.14), no sentido de assumirem que a presença de crianças com NSE nas turmas do ER não prejudica as aprendizagens de qualquer criança, independentemente de ter ou NSE. Em contrapartida, os participantes com formação especializada revelam uma perceção mais desfavorável (Posto Médio=67.06), uma vez que concordam com a afirmação elencada no item 17.

Relativamente ao item 18 (“A sua presença nas turmas do ensino regular causa-lhes frustração e desconforto”), observamos diferenças estatisticamente significativas ($p=.013$), visto que os participantes que não têm formação especializada alegam que as crianças com NSE ao estarem na turma do ER não ficam frustradas nem desconfortáveis com essa situação (Posto Médio=83.50). Contrariamente, os participantes com formação especializada assumem uma perceção mais pessimista (Posto Médio=66.39), concordando com a afirmação em causa.

Seguidamente procederemos à análise da Tabela 12, que corresponde às diferenças nas perceções de inclusão, em função do tempo de serviço/experiência profissional dos professores do ER, de EE, assim como dos técnicos especializados ($n=119$). Assim, verificamos que 59 participantes apresentam menos de 26 anos de

tempo de serviço/experiência profissional e 60 participantes evidenciam um tempo de serviço/experiência profissional maior ou igual a 26 anos.

No que diz respeito ao item 3 (“Sinto-me motivado a trabalhar”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.033$), sendo que os participantes com menos de 26 anos de tempo de serviço parecem sentir-se mais motivados para trabalhar com crianças com NSE, apresentando uma percepção mais otimista (Posto Médio=66.02); em contraponto, os profissionais com mais tempo de serviço (maior ou igual a 26 anos) revelam uma percepção mais pessimista (Posto Médio=54.08), sentindo-se menos motivados para trabalhar com crianças com NSE.

No item 4 (“Acredito no seu potencial”), constatamos que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.040$), uma vez que os participantes que apresentam menos anos de serviço (<26 anos) manifestam uma percepção mais positiva face ao potencial das crianças com NSE (Posto Médio=65.77). Porém, os participantes com mais tempo de serviço (≥ 26 anos) assumem uma percepção menos positiva, no sentido de não acreditarem tanto nas potencialidades das crianças com NSE (Posto Médio=54.33).

Quanto ao item 5 (“A minha relação é próxima”), observam-se diferenças significativas ($p=.028$), visto que os inquiridos com menos tempo de serviço manifestam maior concordância quanto à sua proximidade relacional face aos alunos com NSE (Posto Médio=66.14). No entanto, os inquiridos com mais tempo de serviço, assumem uma menor proximidade relacional (Posto Médio=53.97).

No item 8 (“A minha experiência pessoal e profissional é adequada”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.047$), pelo que os sujeitos com menos tempo de serviço revelam ser mais otimistas, referindo que a sua experiência pessoal e profissional é adequada (Posto Médio=65.86). Ainda assim, e contra as nossas expectativas, os profissionais com mais tempo de serviço aludem que a sua experiência pessoal e profissional não é adequada (Posto Médio=54.23), podendo-se dever ao facto de serem mais conscientes e realistas comparativamente com aqueles que têm menos tempo de serviço.

Relativamente ao item 11 (“Acredito que deviam ser ensinados em escolas especializadas”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.031$), uma vez que os participantes com mais tempo de serviço são mais otimistas (Posto Médio=66.30), no sentido em que acreditam que as crianças com NSE deviam ser ensinadas em escolas especializadas, ao passo que os participantes com menos tempo de serviço não concordam com a afirmação (Posto Médio=53.59).

No item 12 (“Devem estar incluídos nas turmas do ensino regular”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.001$), pelo que os participantes que têm menos tempo de serviço assumem uma percepção favorável (Posto Médio=70.39), afirmando que as crianças com NSE devem estar incluídas nas turmas do ER. Contudo, os participantes com mais tempo de tempo de serviço não partilham da mesma percepção (Posto Médio=49.78).

Tabela 12

Diferenças nas percepções de inclusão – II Parte do questionário, em função do tempo de serviço/experiência profissional – Teste U de Mann-Whitney

Itens sobre percepções de inclusão	Tempo de Serviço		<i>U</i>	<i>p</i>
	< 26 (n= 59)	>= 26 (n= 60)		
	<i>M</i>	<i>M</i>		
1	61.38	58.64	1688.50	.625
2	58.92	61.07	1706.00	.699
3	66.02	54.08	1415.00	.033
4	65.77	54.33	1429.50	.040
5	66.14	53.97	1408.00	.028
6	61.19	58.83	1699.50	.662
7	60.03	59.97	1768.00	.991
8	65.86	54.23	1424.00	.047
9	60.11	59.89	1763.50	.969
10	59.47	60.52	1739.00	.849
11	53.59	66.30	1392.00	.031
12	70.39	49.78	1157.00	.001
13	62.59	57.45	1617.00	.377
14	68.47	51.67	1270.00	.002
15	61.40	58.63	1687.50	.637
16	62.18	57.86	1641.50	.461
17	52.65	67.22	1336.50	.013
18	57.31	62.64	1611.50	.348
19	60.33	59.68	1750.50	.904
20	64.29	55.78	1517.00	.138
21	66.21	53.89	1403.50	.024
22	64.21	55.86	1521.50	.135
23	65.14	54.95	1467.00	.076
24	60.84	59.18	1720.50	.749
25	63.82	56.24	1544.50	.165
26	66.25	53.85	1401.00	.008

$p \leq .05$

Quanto ao item 17 (“A sua presença nas turmas do ER prejudica as suas aprendizagens e as dos outros alunos”), existem diferenças estatisticamente

significativas ($p=.013$), visto que os inquiridos com mais anos de serviço referem que a presença de crianças com NSE nas turmas do ensino regular não prejudicam as aprendizagens de todas as crianças (Posto Médio=67.22), ao passo que os inquiridos com menos anos de serviço manifestam uma percepção menos favorável (Posto Médio=52.65), assumindo que a presença de crianças com NSE prejudicam as aprendizagens.

No item 21 (“São ajudados a integrar-se na escola”), observam-se diferenças significativas ($p=.024$), sendo que os participantes com menos tempo de serviço (<26 anos) sublinham a afirmação, tendo assim uma percepção otimista (Posto Médio=66.21). Porém, os participantes com mais tempo de serviço (≥ 26) assumem menor apoio à integração escolar dos alunos com NSE (Posto Médio=53.89), revelando terem uma percepção mais pessimista face à afirmação em causa.

Quanto ao item 26 (“Acredito que a participação da família é importante no seu processo”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.008$), na medida que os participantes com menos tempo de serviço acreditam na importância da participação da família no processo de aprendizagem das crianças com NSE (Posto Médio=66.25). No entanto, os participantes com mais anos de serviço assumem uma percepção mais pessimista sobre a participação da família (Posto Médio=53.85).

Deste modo, após a análise dos resultados obtidos nas análises diferenciais, constatamos que a *Hipótese 1* foi parcialmente confirmada, pois verificaram-se diferenças significativas nas percepções dos intervenientes sobre inclusão escolar, em função do tipo de participante, formação especializada e tempo de serviço/experiência profissional. Contudo, não foram registadas diferenças, com significado estatístico, nas percepções dos participantes sobre a inclusão, em função de variáveis sociodemográficas (género e idade).

Seguidamente, através da Tabela 13, passamos a analisar as diferenças nas percepções sobre o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em função do tipo de participante.

No que diz respeito ao item 1 (“Cria condições para as escolas serem espaços de inclusão”), é de referir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.018$), salientando-se que os técnicos evidenciam uma percepção mais otimista no sentido de considerarem que o novo normativo cria condições de forma a possibilitar que as escolas sejam espaços inclusivos (Posto Médio=91.03), seguindo-se os professores de EE (Posto Médio=87.59), os pais/EE (Posto Médio=84.00) e os professores do ER (Posto Médio=66.75).

Quanto ao item 2 (“A sua implementação contribui de forma significativa para a inclusão”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.003$), uma vez que os técnicos especializados assumem que a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, é uma mais-valia para a inclusão de todas as crianças, sobretudo as que têm NSE (Posto Médio=95.77), ao passo que, mais uma vez, os professores do ER são os participantes que demonstram ter uma percepção mais pessimista (Posto Médio=67.82).

Relativamente ao item 3 (“A abordagem multinível é fácil de aplicar”), é de mencionar que existem diferenças significativas ($p=.000$), destacando-se que os técnicos especializados têm uma visão muito favorável relativamente à facilidade de aplicação das medidas de suporte à aprendizagem (Posto Médio=101.83), seguindo-se os pais/EE (Posto Médio=93.10), os professores da EE (Posto Médio=89.32) e os professores do ER (Posto Médio=59.18) que assumem ter menos facilidade na aplicação das medidas por níveis de intervenção.

No item 4 (“As medidas de apoio à aprendizagem e inclusão oferecem igualmente oportunidades no acesso à educação”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.003$), na medida que os professores da EE se destacam pela positiva (Posto Médio=95.02) ao concordarem que as medidas proporcionam oportunidades no acesso à educação. No entanto, verifica-se que os professores do ER têm uma percepção mais negativa, pois não concordam com a afirmação (Posto Médio=66.80).

Quanto ao item 5 (“O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) fornece mais vantagens”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.000$), sendo que os técnicos especializados se destacam positivamente (Posto Médio=104.07) relativamente ao DUA, considerando que o mesmo é uma ferramenta muito vantajosa, seguindo-se os professores da EE (Posto Médio=93.15), os pais/EE (Posto Médio=76.17) e os professores do ER ($M=65.27$) que assumem uma posição menos confiante no que concerne ao DUA.

No item 6 (“É importante, a presença de todos os elementos da EMAEI nas reuniões”), constatam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.007$), realçando que os técnicos especializados valorizam a importância das presenças de todos os elementos que constituem a EMAEI nas reuniões que realizam (Posto Médio=105.33), seguindo-se os pais/EE (Posto Médio=84.53), os professores da EE (Posto Médio=79.59) e os professores do ER (Posto Médio=67.18) que evidenciam menor concordância com a afirmação.

Relativamente ao item 7 (“Costumo estar presente nas reuniões que a EMAEI realiza”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.10$), pelo que os professores da EE respondem de forma positiva, indicando que confirmam a sua presença nas reuniões que a EMAEI realiza (Posto Médio=98.47), seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=79.90), os pais/EE (Posto Médio=75.60) e, por último, os professores do ER assumem que não participam (Posto Médio=68.18), revelando menor concordância com a afirmação.

Quanto ao item 11 (“Os alunos que estão abrangidos pelas medidas adicionais não deviam estar incluídos nas turmas do Ensino Regular”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.001$), verificando-se que os professores do ER se destacam de forma positiva, indicando que os alunos que usufruem de medidas adicionais deviam estar incluídos nas turmas do ER (Posto Médio=91.32), ao passo que os professores da EE consideram que não, concordando assim com a afirmação em causa (Posto Médio=60.65).

Tabela 13

Diferenças nas percepções sobre o DL 54/2018, de 6 de julho – III Parte do questionário, em função do tipo de participante – Teste Kruskal-Wallis

Itens sobre percepções do Decreto-Lei nº 54 /2018	Tipo participante				χ^2_{KW}	gl	p
	Prof. ER (n=71)	Prof. EE (n=33)	Técnico (n=15)	Pais/EE (n=35)			
1	66,75	87,59	91,03	84,00	10,053	3	,018
2	67,82	94,29	95,77	73,47	13,699	3	,003
3	59,18	89,32	101,83	93,10	27,506	3	,000
4	66,80	95,02	92,63	76,21	13,991	3	,003
5	65,27	93,15	104,07	76,17	18,854	3	,000
6	67,18	79,59	105,33	84,53	12,036	3	,007
7	68,18	98,47	79,90	75,60	11,260	3	,010
8	74,56	88,70	80,87	71,46	7,164	3	,067
9	78,46	82,08	70,13	74,40	1,265	3	,737
10	74,61	90,79	77,57	70,80	4,918	3	,178
11	91,32	60,55	76,70	65,79	15,787	3	,001
12	73,94	90,41	82,67	70,33	6,136	3	,105
13	71,15	86,29	76,70	82,44	3,705	3	,295
14	77,77	74,73	91,80	73,43	2,388	3	,496
15	73,58	89,47	72,83	76,16	4,166	3	,244
16	82,10	72,14	75,17	74,23	1,711	3	,635

$p \leq .05$

A seguir iremos analisar os resultados apresentados na Tabela 14 sobre as percepções dos participantes (n=154) sobre o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, em função da formação especializada.

No item 7 (“Costumo estar presente nas reuniões que a EMAEI realiza”), observam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.002$), pelo que os participantes com mais formação especializada indicam que habitualmente estão presentes nas reuniões que a EMAEI proporciona (Posto Médio=92.03), ao passo que os outros participantes que não têm formação especializada alegam que não costumam estar presentes nas reuniões da EMAEI (Posto Médio=69.66).

No item 11 (“Os alunos que estão abrangidos pelas medidas adicionais não deviam estar incluídos nas turmas do ensino regular”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.038$), na medida em que os participantes que não apresentam formação especializada assumem valores mais elevados (Posto Médio=82.65), apontando que os alunos que estão abrangidos pelas medidas adicionais deviam estar incluídos nas turmas do ER. Porém, os participantes com formação especializada, concordam com a afirmação em causa (Posto Médio=67.96).

Quanto ao item 12 (“Todas as formas de apoio são coordenadas”), é de salientar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.008$), pelo que os participantes com formação especializada demonstram ter uma percepção mais otimista (Posto Médio=88.37), concordando que todas as formas de apoio são coordenadas. Contrariamente, os participantes que não apresentam ter formação especializada, assumem que as formas de apoio não são coordenadas (Posto Médio=71.63), tendo assim uma percepção menos favorável.

Tabela 14

Diferenças nas percepções sobre o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em função da formação especializada - Teste U de Mann-Whitney

Itens sobre percepções do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho	Formação Especializada		U	p
	Sim (n= 54)	Não (n= 100)		
	Posto Médio	Posto Médio		
1	84.56	73.69	2319.00	.105
2	88.30	71.67	2117.00	.013
3	89.25	71.16	2065.50	.009
4	94.22	68.47	1797.00	.001
5	94.16	68.51	1800.50	.001
6	82.23	74.94	2444.50	.302
7	92.03	69.66	1915.50	.002

8	79.74	76.29	2579.00	.487
9	77.89	77.29	2679.00	.927
10	85.78	73.03	2253.00	.061
11	67.96	82.65	2185.00	.038
12	88.37	71.63	2113.00	.008
13	83.05	74.51	2400.50	.219
14	74.30	79.23	2527.00	.470
15	84.46	73.74	2324.00	.100
16	71.84	80.56	2394.50	.211

$p \leq .05$

Seguidamente, iremos proceder à análise da Tabela 15 que corresponde às percepções sobre o novo normativo, em função do tempo de serviço/experiência profissional dos professores do ER, dos professores da EE e dos técnicos especializados (n=119).

No que diz respeito ao item 2 (“A sua implementação contribui de forma significativa para a inclusão”), é de referir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.022$), pelo que os participantes que apresentam menos tempo de serviço/experiência profissional (<26 anos) manifestam percepções mais positivas (Posto Médio=66.42), assumindo que a implementação do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, contribui significativamente para a inclusão de crianças com NSE no EB. Contudo, os participantes com mais tempo de serviço/experiência profissional indicam que a implementação do novo normativo não contribui para a inclusão de forma significativa (Posto Médio=53.68).

Quanto ao item 5 (“O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) fornece mais vantagens”) é de destacar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.024$), visto que, mais uma vez, os participantes com menos anos de serviço demonstram ter uma percepção otimista relativamente às vantagens que o DUA oferece no processo de ensino aprendizagem (Posto Médio=66.37). Todavia, os participantes que possuem mais anos de serviço apresentam uma percepção menos otimista (Posto Médio=53.73).

No que concerne ao item 6 (“É importante a presença de todos os elementos da EMAEI nas reuniões”), verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.016$), pelo que os participantes com menos tempo de serviço são aqueles que têm uma percepção favorável, assumindo que é importante, nas reuniões, a presença de todos os elementos da EMAEI (Posto Médio=67.21), ao passo que os participantes com

mais tempo de serviço têm uma percepção desfavorável quanto à importância da presença de todos os elementos da EMAEI nas reuniões (Posto Médio=52.91).

Face ao exposto, em relação à *Hipótese 2* “Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos participantes sobre o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho e sua operacionalização, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação e tempo de serviço/experiência profissional”, verificou-se que foi parcialmente confirmada.

Assim, não se observaram diferenças significativas nas percepções sobre o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em função do género. No que se refere às percepções, em função da idade, salienta-se que só se observaram diferenças estatisticamente significativas no item 12 (“Todas as formas de apoio são coordenadas”), com $p=.023$, sendo que os participantes mais novos (>50 anos) assumem uma percepção mais favorável (Posto Médio=84.43) do que os participantes mais velhos (Posto Médio=70.74). Também se observaram diferenças significativas nas percepções dos participantes, em função da formação e experiência profissional.

Tabela 15

Diferenças nas percepções sobre o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em função do tempo de serviço/experiência profissional - Teste U de Mann-Whitney

Itens sobre percepções do Decreto-Lei nº54/2018	<i>Tempo de Serviço</i>		<i>U</i>	<i>p</i>
	< 26 (n= 59)	>= 26 (n= 60)		
	<i>Posto Médio</i>	<i>Posto Médio</i>		
1	63.65	56.41	1554.50	.190
2	66.42	53.68	1391.00	.022
3	64.53	55.54	1502.50	.115
4	62.92	57.13	1597.50	.291
5	66.37	53.73	1394.00	.024
6	67.21	52.91	1344.50	.016
7	64.54	55.53	1502.00	.140
8	63.74	56.33	1549.50	.059
9	63.38	56.68	1570.50	.222
10	63.34	56.72	1573.00	.242
11	56.71	63.23	1576.00	.268
12	64.81	55.27	1486.00	.066
13	65.07	55.02	1471.00	.085
14	64.21	55.86	1521.50	.142
15	64.80	55.28	1487.00	.079
16	59.35	60.64	1.731.50	.824

$p \leq .05$

Seguidamente passamos a analisar a *Hipótese 3* “Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores e dos técnicos especializados sobre a importância da formação, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional”.

No que se refere às percepções dos participantes sobre a formação, em função das variáveis sociodemográficas, nomeadamente o género, salientamos que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p \leq .05$). Relativamente à variável idade, é de frisar que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às percepções sobre a formação especializada/experiência profissional (IV parte do questionário), sendo de destacar o item 7 (“Frequento com alguma regularidade formações na área da inclusão/Educação Especial”), com $p = .027$ e o item 8 (“Por vezes, sinto que não tenho conhecimentos e competências necessárias para os ensinar”), com $p = .043$, sendo que os mais velhos apresentam uma percepção mais positiva em ambos os itens, (Posto Médio=84.85; Posto Médio=84.24), assumindo que têm preparação para ensinar, comparada com a dos mais novos (Posto Médio=69.96; Posto Médio=70.58).

Seguidamente, através da Tabela 16, passamos a analisar as diferenças nas percepções sobre a formação, em função do tipo de participante.

No que concerne ao item 1 (“Beneficiei de (in)formação sobre a legislação quando o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, entrou em vigor”), existem estatisticamente diferenças significativas ($p = .000$), sendo que os professores de EE assumem ter beneficiado de (in)formação sobre o novo normativo aquando a sua aplicação (Posto Médio=90.79), seguindo-se os professores do ER (Posto Médio=83.88), os técnicos especializados (Posto Médio=80.63) e os pais/EE, que apresentaram percepções mais baixas (Posto Médio=50.69, indicando que não beneficiaram de in(formação) inerente ao Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho.

Quanto ao item 2 (“Sinto-me preparado para exercer funções educativas”), é de mencionar que existem igualmente diferenças estatisticamente significativas ($p = .000$), sendo que os professores de EE indicam que se sentem efetivamente preparados para exercer funções educativas (Posto Médio=97.95), ao passo que os pais/EE apresentam percepções menos expressivas, no sentido de assumirem que não se sentem preparados para exercer funções educativas (Posto Médio=54.63).

No item 4 (“A minha formação é suficiente”), é de frisar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p = .002$), sendo que os professores de EE referem que a

sua formação é suficiente (Posto Médio=98.56), seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=87.63), os professores do ER (Posto Médio=73.13) e, por fim, os pais/EE referem que a sua formação não é suficiente (Posto Médio=62.16).

No item 7 (“Frequento com alguma regularidade formações na área da Inclusão/Educação Especial”), verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p=.000$), na medida em que, mais uma vez, os professores de EE assumem frequentar com frequência formações na área da Inclusão/Educação Especial (Posto Médio=108.09), seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=94.70), os professores do ER (Posto Médio=71.36) e, por último, com percepções menos expressivas, os pais/EE (Posto Médio=53.74), que parecem não partilhar a mesma percepção que os professores de EE.

Quanto ao item 10 (“As ações de formação ajudam-me a responder à diversidade”), existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.045$), sendo que os técnicos especializados admitem que as ações de formação são para eles uma mais valia uma vez que os ajudam a responder à diversidade de crianças com NSE (Posto Médio=96.13), seguindo-se os professores de EE (Posto Médio=83.12), os professores do ER (Posto Médio=77.53) e os pais/EE que assumem ter uma percepção mais negativa relativamente à afirmação (Posto Médio=64.17).

Tabela 16

Diferenças nas percepções sobre a formação – IV Parte do questionário, em função do tipo de participante – Teste Kruskal-Wallis

Itens sobre percepções de formação	Tipo participante				χ^2_{kw}	gl	p
	Prof. ER (n=71)	Prof. EE (n=33)	Técnico (n=15)	Enc.Ed. (n=35)			
1	83,88	90,79	80,63	50,69	19,796	3	,000
2	79,12	97,95	78,20	54,63	19,456	3	,000
3	81,27	64,67	66,10	86,83	6,445	3	,092
4	73,13	98,56	87,63	62,16	14,867	3	,002
5	73,57	74,82	101,90	77,54	5,721	3	,126
6	76,66	72,98	82,27	81,41	,905	3	,824
7	71,36	108,09	94,70	53,74	33,037	3	,000
8	84,61	70,94	65,40	74,44	4,307	3	,230
9	79,08	72,53	66,63	83,64	2,355	3	,502
10	77,52	83,12	96,13	64,17	8,050	3	,045
11	74,44	88,26	83,97	70,79	3,904	3	,272

$p \leq .05$

Seguidamente iremos proceder à análise da Tabela 17, correspondente às percepções sobre a formação, em função da formação especializada de todos os inquiridos.

No que diz respeito ao item 2 (“Sinto-me preparado para exercer funções educativas”), é de referir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.023$), sendo que os participantes com formação especializada se sentem preparados para exercer funções educativas (Posto Médio=87.65), ao passo que aqueles que não têm formação assumem que não se sentem preparados para exercer funções educativas (Posto Médio=72.02).

Quanto ao item 3 (“Tenho falta de (in)formação”), verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.008$), visto que os sujeitos que não têm formação especializada assumem percepções otimistas face à afirmação em causa (Posto Médio=84.08), comparativamente com os restantes participantes que apesar de apresentarem formação especializada (Posto Médio=65.31) manifestam que efetivamente ainda sentem falta de (in)formação.

Relativamente ao item 4 (“A minha formação é suficiente”), é de constatar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.005$), na medida em que os participantes com formação especializada consideram que a sua formação é suficiente (Posto Médio=90.28), o que não se verificou no item anterior em que reagiram de forma oposta ao assumirem que ainda sentiam falta de formação. Contudo, os participantes que não têm formação especializada referem que a sua formação não é suficiente (Posto Médio=70.60).

No que concerne ao item 7 (“Frequento com alguma regularidade formações na área da Inclusão/Educação Especial”), destacamos que existem diferenças estatisticamente muito significativas ($p<.001$), pelo que os inquiridos com formação especializada assumem que frequentam formações na área da Inclusão/Educação Especial (Posto Médio=97.36). No entanto, os participantes sem formação especializada indicam percepções mais baixas, alegando que não frequentam com regularidade formações na área de Inclusão/educação Especial (Posto Médio=66.78).

Quanto a item 11 (“Sinto que sou valorizado pela formação que tenho”), é de frisar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.021$), sendo que os participantes com formação especializada referem que se sentem valorizados pela formação que têm (Posto Médio=87.96), ao passo que os participantes que não têm formação especializada assumem que não (Posto Médio=71.85).

Tabela 17

Diferenças nas percepções sobre a formação – IV Parte do questionário, em função da formação especializada - Teste U de Mann-Whitney

Itens sobre percepções de formação	Formação Especializada		U	p
	Sim (n= 54)	Não (n= 100)		
	Posto Médio	Posto Médio		
1	84.06	73.96	2346.00	-149
2	87.65	72.02	2152.00	.023
3	65.31	84.08	2042.00	.008
4	90.28	70.60	2010.00	.005
5	80.78	75.73	2523.00	.480
6	76.44	78.07	2643.00	.819
7	97.36	66.78	1627.50	.001
8	69.10	82.04	2246.50	.067
9	69.96	81.57	2293.00	.099
10	84.76	73.58	2308.00	.093
11	87.96	71.85	2135.00	.021

$p \leq .05$

Iremos proceder à análise da Tabela 18 que é relativa às percepções da formação em função do tempo de serviço/experiência profissional dos professores e dos técnicos especializados (n=119).

No que diz respeito ao item 5 (“As formações comportam custos financeiros elevados”) é de referir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.010$), sendo que os participantes com menos tempo de serviço/experiência profissional (<26 anos) parecem ter uma percepção mais otimista relativamente ao custo das formações (Posto Médio=67.78). Paralelamente, os participantes com mais tempo de serviço/experiência profissional alegam que efetivamente as formações comportam custos financeiros elevados (Posto Médio=52.35).

Quanto ao item 8 (“Por vezes sinto que não tenho conhecimentos e competências necessárias para ensinar”), é de salientar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.015$), visto que os participantes com menos tempo de serviço indicam uma visão mais positiva, discordando com a afirmação em causa ($M=67.08$). Todavia, os participantes com mais tempo de serviço referem que sentem que não têm conhecimentos e competências necessárias para ensinar ($M=52.81$).

Face ao exposto, podemos referir que através dos dados recolhidos podemos afirmar que a *Hipótese 3* foi parcialmente confirmada, salvaguardando-se que não se

verificaram diferenças significativas, em função do género, o qual não parece ter influência nas percepções relativas à formação.

Tabela 18

Diferenças nas percepções sobre a formação – IV Parte do questionário, em função do tempo de serviço/experiência profissional - Teste U de Mann-Whitney

Itens sobre percepções de formação	Tempo de Serviço		U	Z	p
	< 26 (n= 59)	>= 26 (n= 60)			
	M	M			
1	62.08	57.95	1647.00	-.717	.474
2	58.90	61.08	1705.00	-.385	.700
3	56.29	63.65	1551.00	-1.237	.216
4	63.07	56.98	1589.00	-1.042	.298
5	67.78	52.35	1311.00	-2.573	.010
6	61.35	58.68	1690.50	-.449	.654
7	59.61	60.38	1747.00	-.132	.895
8	52.81	67.08	1345.50	-2.421	.015
9	57.49	62.47	1622.00	-.844	.398
10	63.12	56.93	1586.00	-1.134	.257
11	58.64	61.33	1690.00	-.460	.646

$p \leq .05$

Passando à análise da hipótese 4 “Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos professores (do ER e EE) e dos técnicos especializados sobre práticas inclusivas nas escolas do EB, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional”, apresentamos os resultados das percepções dos profissionais, tendo em consideração o total da subescala do Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2011), referente às práticas inclusivas.

No que se refere às percepções dos participantes sobre os resultados globais das percepções sobre as práticas, em função das variáveis sociodemográficas, género e idade, salientamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq .05$), conforme podemos verificar através das Tabelas 19 e 20.

A Tabela 19 apresenta as análises diferenciais das percepções sobre Práticas Inclusivas (Subescala Índice para a Inclusão), com $p = .574$, em função do género.

Tabela 19

Diferenças nas percepções sobre Práticas Inclusivas – Subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função do género – Teste U de Mann-Whitney

Subescala	Sexo		U	Z	P
	Masculino (n= 27)	Feminino (n= 127)			
	<i>M</i>	<i>M</i>			
Subescala práticas inclusivas, do Índice para a Inclusão	73.13	78.43	1596.50	-.562	.574

$p \leq .05$

No que diz respeito à Tabela 20, é de referir que não se constataram diferenças estatisticamente significativas no que concerne à globalidade dos resultados referentes às percepções sobre Práticas Inclusivas (Subescala Índice para a Inclusão) em função dos dois grupos etários (com menor versus maior/igual a 50 anos), com um valor de $p=.716$.

Tabela 20

Diferenças nas percepções sobre Práticas Inclusivas – Subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função das categorias etárias – Teste U de Mann-Whitney

Subescala	Categorias Etárias		U	Z	P
	< 50 (n= 76)	\geq 50 (n= 78)			
	<i>M</i>	<i>M</i>			
Índice para a Inclusão – práticas inclusivas	78.82	76.21	2863.50	-.364	.716

$p \leq .05$

No que diz respeito à Tabela 21, que corresponde às percepções sobre as práticas inclusivas, tendo em consideração a subescala do Índice para a Inclusão, é de referir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.028$) nos resultados globais, em função do tipo de participante, destacando-se que os professores de EE apresentam valores mais elevados (Posto Médio=92.59), seguindo-se os técnicos especializados (Posto Médio=85.17), os professores do ER (Posto Médio=77.05 e os pais/EE que indicam ter percepções mais baixas relativamente às práticas inclusivas. Os resultados são apresentados com mais detalhe no Anexo J, podendo-se constatar que existem diferenças estatisticamente significativas ($p \leq .05$) em 6 afirmações do

questionário correspondente às práticas inclusivas que passamos a destacar: no item 1 (“A planificação das aulas tem em consideração os seus processos de aprendizagem”), com $p=.000$, no item 2 (“as aulas estimulam a sua participação”), com $p=.013$, no item 4 (“A sua diversidade é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem”), com $p=.004$, no item 9 (“Os professores de apoio defendem a aprendizagem e a participação de todos”), com $p=.041$, no item 11 (“Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e aproveitados”), com $p=.008$ e no item 15 (“Participam nas atividades fora da sala de aula, junto de todos os alunos”), com $p=.008$.

Tabela 21

Diferenças nas percepções sobre Práticas Inclusivas – subescala do Índice para a Inclusão, em função do tipo de participante - Teste Kruskal-Wallis

Subescala	Tipo de participante				χ^2_{KW}	gl	p
	Prof. ER (n=71)	Prof. EE (n=33)	Técnico (n=15)	Enc.Ed. (n=35)			
	Postos médios						
Índice para a Inclusão – práticas inclusivas	77.05	92.59	85.17	60.90	9.108	3	.028

$p \leq .05$

Relativamente à Tabela 22, correspondente às percepções sobre práticas inclusivas (subescala Índice para a Inclusão), dos resultados globais, em função do tempo de serviço/experiência profissional é de referir que existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.048$), pelo que os participantes que apresentam menos tempo de serviço/experiência profissional (<26 anos) assumem que têm percepções mais elevadas, isto é mais favoráveis ($M=66.31$) relativamente às práticas inclusiva, do que os participantes que têm mais tempo de serviço (≥ 26 anos) que indicam valores mais baixos, ou seja, mais desfavoráveis no que se refere às práticas inclusivas ($M=53.80$). Destacamos, ainda, que se verificaram dois itens com diferenças estatisticamente significativas no total da subescala Índice em função do tempo de serviço, sendo o item 4 (“A sua diversidade é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem”), com $p=.028$ e no item 10 (“A relação entre professor/aluno é baseada no respeito mútuo”), com $p=.017$, pelo que constatamos que os participantes com menos tempo de serviço (<26 anos) apresentam valores mais elevados.

Tabela 22

Diferenças nas percepções sobre Práticas Inclusivas – Subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função do tempo de serviço/experiência profissional – Teste U de Mann-Whitney

Subescala	Tempo de Serviço		U	Z	p
	< 26 (n= 59)	>= 26 (n= 60)			
	<i>M</i>	<i>M</i>			
Índice para a Inclusão – práticas inclusivas	66.31	53.80	1398.00	-1.982	.048

$p \leq .05$

No que diz respeito à Tabela 23, é de referir que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p=.055$), pelo que a formação especializada/experiência profissional não se revelou relevante nas percepções dos participantes relativamente às práticas inclusivas, sendo que ainda assim, os participantes com formação especializada são aqueles que apresentam valores mais elevados ($M=86.87$) comparativamente com os participantes que não têm formação especializada ($M=72.44$). Apesar de não se verificarem diferenças significativas no total da subescala Índice, em função da formação especializada, verificou-se que em 3 itens se constatarem diferenças estatisticamente significativas, no item 2 (“As aulas estimulam a sua participação”), com $p=.022$, no item 6 (“Aprendem de forma colaborativa”), com $p=.036$ e no item 15 (“Participam nas atividades fora da sala de aula, junto de todos os alunos”), com $p=.041$, referindo que os participantes com formação especializada apresentam valores mais elevados.

Tabela 23

Diferenças nas percepções sobre Práticas Inclusivas – Subescala Índice para a Inclusão – V Parte do questionário, em função da Formação Especializada – Teste U de Mann-Whitney

Subescala	Formação Especializada		U	Z	p
	Sim (n= 54)	Não (n= 100)			
	<i>M</i>	<i>M</i>			
Índice para a Inclusão – práticas inclusivas	86.87	72.44	2194.00	-1.919	.055

$p \leq .05$

Face ao exposto, e após termos analisado as diferenças das percepções dos participantes face às práticas inclusivas, com base nos resultados globais e nos itens da subescala Índice em que se verificaram diferenças significativas, é de referir que consideramos que a *Hipótese 4* foi parcialmente confirmada, visto que as variáveis sociodemográficas e a formação especializada não se revelaram relevantes nas percepções dos participantes.

3.2. Discussão dos Resultados

Primeiramente iremos proceder à discussão sobre as análises descritivas e inferenciais com base nos dados recolhidos, mobilizando informação e conhecimentos para que possamos fundamentar da melhor forma possível.

Nas análises inferenciais procuramos refletir sobre as hipóteses formuladas, baseando-nos não só nos dados obtidos, como também nas nossas vivências pessoais e profissionais, enquanto profissionais de educação e encarregados de educação.

Deste modo, daremos início à nossa apresentação, triangulação e discussão dos resultados sobre a inclusão escolar das crianças com NSE no EB, decorrentes das percepções que todos os intervenientes do processo educativo demonstram em relação à inclusão, ao Decreto-Lei nº 54/20218, de 6 de julho, à formação e às práticas inclusivas, em função de variáveis sociodemográficas, do tipo de participante, do tempo de serviço, da formação especializada/experiência profissional e das práticas inclusivas.

Assim, através da análise de conteúdo referente a uma questão aberta do questionário, podemos constatar, através das percepções de todos os participantes (n=154), que as três principais barreiras à inclusão de alunos com NSE no EB são primeiramente a falta de recursos humanos e materiais (28.3%), a resistência à mudança (17.9%) por parte dos agentes educativos e as turmas muito grandes (14.1%) que os impossibilita de acompanhar com mais proximidade e atenção sobretudo as crianças com NSE do EB que requerem mais apoio. Tendo em consideração as percepções dos participantes relativamente às barreiras que nos afastam de termos uma escola efetivamente inclusiva, consideramos necessário refletir sobre estas questões de forma a encontrar soluções para garantir a inclusão de todos na comunidade escolar, em linha com o preconizado na literatura (Ainscow, 2016; Ainscow & Ferreira, 2003; Ainscow & Miles, 2013; Felizardo, 2013; Rodrigues, 2003).

Paralelamente, com base nas análises descritivas de todas as partes do inquérito por questionário, conseguimos perceber qual é a posição dos participantes, através das suas percepções, sobre a inclusão das crianças com NSE no EB.

Assim sendo, na II parte do questionário, é de ressaltar os aspetos positivos e negativos que os participantes consideraram com base na sua experiência educativa/inclusiva. Quanto aos aspetos positivos sobre a inclusão de crianças com NSE no EB, a maioria dos participantes consideraram que: a presença das mesmas promove a aceitação de todos; o seu acompanhamento não é um mau exemplo; reconhecem que têm potencial; o seu relacionamento com a comunidade é satisfatório; não devem ser ensinadas em escolas especializadas, pelo que devem estar incluídas nas turmas do ER; a escola inclusiva possibilita a sua progressão académica e promove comportamentos sociais; com adequações qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo; não prejudicam as suas aprendizagens nem as dos outros alunos; não se sentem frustradas nem desconfortáveis quando em contacto com os seus pares; são bem aceites pelos seus pares; são valorizadas e aproveitam todas as potencialidades das crianças com NSE. Importa ainda acrescentar que os participantes se sentem motivados a trabalhar com crianças com NSE; têm uma relação próxima com os mesmos; a sua experiência pessoal e profissional é adequada; não se sentem ansiosos com a inclusão de crianças com NSE e dão importância à família no processo de ensino/aprendizagem. Quanto à escola, os participantes assumem que a mesma se preocupa com a acessibilidade de todos os alunos, procurando remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos e minimizar todas as formas de discriminação.

Estas percepções sobre inclusão escolar de alunos com NSE reforçam as potencialidades de uma escola verdadeiramente inclusiva, que assegure o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças, combatendo-se qualquer forma de discriminação e exclusão (Felizardo, 2013; Nunes & Madureira, 2015; Rodrigues, 2003).

Relativamente aos aspetos negativos, os participantes referem que o seu tempo é escasso para dar a atenção devida a cada um dos alunos, sobretudo os que têm NSE, pelo que não conseguem corresponder a todas as suas necessidades.

Face ao exposto, com base nas percepções de todos os participantes (professores do ER, professores da EE, técnicos especializados e encarregados de educação) relativamente à inclusão, ao Decreto-Lei nº 54/20218, de 6 de julho, à formação especializada e às práticas inclusivas, podemos constatar que após a análise descritiva, a maioria dos participantes apresenta ter percepções positivas, concordando com a maior parte dos itens sobre a inclusão escolar das crianças/adolescentes com

NSE no EB, estando assim alinhados com o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, referencial de educação inclusiva, salientando-se, ainda, de que este processo de inclusão deve ter lugar, simultaneamente, na escola, família e comunidade (Rodrigues, 2003; UNESCO, 2009).

Tendo em conta o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a maior parte dos participantes evidenciam um parecer positivo face aos benefícios que tem no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, sobretudo nas crianças com NSE, considerando que relativamente a elas o normativo: cria condições para as escolas serem espaços de inclusão; contribui significativamente para a inclusão; as medidas de apoio à aprendizagem e inclusão oferecem igualmente oportunidades no acesso à educação; o DUA é uma mais-valia no acesso à aprendizagem; valorizam, nas reuniões, a presença de todos os elementos que constituem a EMAEI, apesar de verificarmos que a maior parte dos participantes não está presente (professores do ER); a colaboração da família é fulcral no sucesso escolar; a escola proporciona a sua participação; os alunos que estão abrangidos pelas medidas adicionais devem estar incluídos nas turmas do ensino regular; todas as formas de apoio são coordenadas; sentem que a família tem uma participação mais ativa no processo educativo e sentem-se satisfeitos com a sua aplicação, referindo também que alterou efetivamente o processo educativo.

Ressaltamos que os participantes parecem estar alinhados com o normativo, bem como com os fundamentos de inclusão que o sustentam. Neste sentido, estar incluído extravasa a ideia do simples acesso ou presença na escola, implica desenvolver um sentimento de pertença e participar em todas as atividades e interações com os pares e adultos da comunidade escolar (Correia, 2008; Rodrigues, 2003). Esta ideia de escola inclusiva, ou escola para todos, remete-nos para o princípio fundamental de que os alunos, independentemente das suas especificidades e particularidades, têm direito a uma educação de qualidade, construída em torno de princípios fundamentais de equidade, solidariedade, justiça, na qual se valoriza a participação de todos no contexto escolar (Correia, 2008). A escola deve constituir-se num espaço de aprendizagens e de parceiras diversas, contribuindo para a construção de sociedades mais solidárias e democratas (Luís, et al., 2014).

É de salientar que os participantes referiram alguns aspetos menos positivos, pelo que consideramos que merece melhorias, nomeadamente na abordagem multinível, pois referem que não é fácil de aplicar e voltam a reforçar a falta de recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão, pois alegam que não são suficientes para dar resposta a todas as necessidades dos alunos, sobretudo daqueles que mais precisam,

as crianças com NSE. Julgamos que esta escassez de recursos humanos e materiais que é uma preocupação transversal na comunidade educativa, sendo necessário refletir também sobre ela e conseqüentemente procurar respostas para fazer face a esta preocupação partilhada e sentida por todos os intervenientes do processo educativo. Esta mudança implica custos financeiros, pelo que consideramos que se torna mais difícil encontrar soluções rápidas, constatando que este problema já se arrasta há muitos anos e que a comunidade educativa se sente incapaz de a resolver por falta de verbas e autonomia. Estes aspetos a melhorar têm sido assumidos como barreiras à inclusão, sendo bastante referenciados na literatura (Ainscow, 2016; Ainscow & Ferreira, 2003; Ainscow & Miles).

Quanto à formação, é de salientar que a maior parte dos participantes têm uma perceção muito positiva, nomeadamente no que se refere à (in)formação que possuem sobre o novo normativo, na preparação que sentem para exercerem funções educativas, ao considerarem que a formação é suficiente e que a realizam com alguma frequência na área da inclusão/educação especial, dando importância à mesma no sentido que assim conseguem responder melhor à diversidade, sentindo-se também valorizados por a adquirirem.

Curiosamente, é de mencionar que apesar dos participantes considerarem que a sua formação é suficiente, assumem posteriormente que não têm conhecimentos e competências necessárias para ensinar. Importa ainda acrescentar que a localização da formação e o custo inerente à mesma são considerados obstáculos pela maior parte dos participantes.

Os desafios da educação inclusiva, remetem-nos para a qualidade profissional de professores e outros técnicos educativos, sendo que a formação dos profissionais deve garantir não só domínio de conhecimentos e competências, mas também desenvolver a capacitação para o exercício de práticas inclusivas eficazes (Booth & Ainscow, 2011). Neste sentido, é necessário repensar a formação inicial e contínua sobre o paradigma da inclusão (Morgado, 2003; Rodrigues, 2003).

Através da análise de todos os indicadores da subescala adaptada referente ao Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2011), podemos evidenciar que todos os participantes concordaram sempre de forma positiva a todos os indicadores, o que traduz que os mesmos estão atentos e zelam pelas práticas inclusivas em contexto escolar.

Para testar a *Hipótese 1*, foi necessário analisar os resultados, fazendo análises inferenciais. Relativamente às perceções de inclusão em função do tipo de participante,

verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas na maior parte das afirmações, destacando-se os técnicos especializados por assumirem ter perceções mais favoráveis relativamente à inclusão, sendo que os professores do ER se evidenciam pela negativa, face à inclusão, visto que apresentam valores mais baixos na maior parte das afirmações estatisticamente significativas. Consideramos que os professores do ER têm uma perceção menos satisfatória porque podem eventualmente sentirem-se desmotivados e desgastados com a sua carreira profissional que cada vez oferece menos condições de trabalho. É necessário privilegiar esta dimensão da formação e da situação particular dos professores do ER, sabendo que para uma educação de qualidade promotora da inclusão de todos os alunos, um dos fatores mais relevantes é a formação de professores (Sánchez et al., 2011). É necessário investir na formação, de modo a estar capaz de reduzir as barreiras à aprendizagem e a fomentar a participação de todos os alunos (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011), em especial os alunos com NSE.

Constatámos também que os pais/EE também apresentam algumas vezes perceções mais negativas, face à inclusão, salientando um aspeto interessante e ao mesmo tempo preocupante, o facto de nem sempre os pais/EE acreditarem no potencial dos seus filhos, visto que os filhos, por norma, são sensíveis e têm como exemplo os seus pais, valorizando tudo o que é proveniente deles, o que acaba por ter mais impacto nas crianças com NSE. A literatura enfatiza o papel nuclear dos pais no processo educativo dos filhos, em particular no caso de alunos com NSE (Felizardo, 2013). Por sua vez, os professores do ER deviam também acreditar no potencial dos alunos com NSE, pois segundo o normativo são eles que estão mais tempo em contacto com os alunos no ambiente escolar e estranhamente acabam por ser os técnicos e os professores da EE a manifestarem uma perceção mais positiva face às potencialidades das crianças com NSE no EB. Estes resultados são convergentes com outros estudos, em contexto nacional, sobre o envolvimento de pais e professores de ER/EE no processo educativo de alunos com NSE, em que se verificou uma maior articulação e proximidade entre os pais e os professores de EE, face aos professores do ER (Felizardo, 2013; Felizardo & Ribeiro, 2013). Importa ainda acrescentar, a propósito das perceções dos EE, que se verifica no domínio de proximidade, que os pais ficam aquém das nossas expectativas pois intuitivamente esperávamos que estes fossem aqueles que apresentassem uma relação mais próxima com os seus educandos, sendo os professores do ER também mais distantes.

Queremos manifestar a nossa compreensão relativamente às atitudes que os pais/EE manifestam, relativamente à falta de tempo que dizem ter, pelo que consideramos que muitas crianças implicam muitos cuidados, logo os pais acabam por assumir que o tempo é escasso para dar atenção aos seus educandos com NSE. Os pais/EE acabam por fazer um esforço acrescido, encontrando-se exaustos, pelo que julgamos perentório que os pais das crianças com NSE devam ser mais apoiados a todos os níveis de forma a possibilitá-los a terem mais tempo para fazerem atividades diferentes, criando mais proximidade e confiança com os seus progenitores.

Destacamos, ainda, o facto dos técnicos especializados indicarem que têm menos dificuldade em corresponder a todas as necessidades das crianças com NSE, o que é expectável visto que se são aqueles que estão mais preparados para dar resposta às crianças, pois são especialistas no domínio, conhecem melhor as crianças, assim como os pais/EE, pelo que têm mais facilidade em reconhecer as suas necessidades, sentindo desse modo mais dificuldade em corresponder a todas as necessidades das crianças com NSE.

É de salientar ainda que os pais/EE defendem que os seus educandos devem estar incluídos nas turmas do ensino regular, ao passo que os professores do ER alegam o contrário dizendo que deviam estar em escolas especializadas. Estes resultados sugerem o muito que ainda falta fazer no âmbito da educação inclusiva. Na mesma linha, Ainscow e Miles (2013) consideram que a exiguidade de recursos ou de experiência dos profissionais, bem como a inadequação estratégias e métodos de ensino e de atitudes podem ser fatores que condicionam negativamente os processos de inclusão dos alunos com NSE.

Relativamente às perceções de inclusão em função da formação especializada, é de referir que praticamente em metade das afirmações existem diferenças estatisticamente significativas, destacando os participantes que têm formação especializada pela positiva, uma vez que assumem ter perceções mais elevadas face à inclusão do que os participantes que não têm formação especializada.

Deste modo os participantes com formação especializada alegam que se sentem motivados; acreditam no potencial das crianças com NSE; têm uma relação mais próxima; conseguem corresponder às necessidades; a sua experiência pessoal e profissional é adequada; defendem que as crianças com NSE devem estar incluídas nas turmas do ER; acreditam que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica e que a inclusão promove comportamentos sociais. Porém, os participantes que não têm formação consideram que têm mais tempo para dar atenção a todos; as

crianças com NSE deviam ser ensinadas nas escolas especializadas e a presença de crianças com NSE não prejudica as aprendizagens das crianças.

Em síntese, os participantes que têm formação especializados têm uma percepção mais positiva relativamente à maioria das afirmações supracitados, do que aqueles que não têm formação especializada, pelo que sublinhamos visto que quem tem formação acaba por ter outras perspectivas mais favoráveis, visto que o conhecimento pode modificar as nossas ideias sobre determinados aspetos e que faz a diferença no apoio que prestam às crianças com NSE. Estes resultados são convergentes com a literatura que acentua a relevância de uma formação sólida dos profissionais, que deve ser desenvolvida em contextos reais, a partir de casos concretos e estratégias onde possam ser elaborados projetos de carácter prático (Correia, 2008). É importante compreender como se desenrolam os processos formativos, compreender como se pode capacitar os professores e técnicos para a inclusão, dominar as metodologias e competências que promovam os modelos e as práticas inclusivas, no âmbito da formação contínua e especializada (Lona, 2014; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Sánchez et al., 2011).

No que diz respeito às percepções de inclusão em função do tempo de serviço, podemos constatar que em algumas afirmações existem diferenças estatisticamente significativas. Deste modo, salientamos que os participantes que têm menos tempo de serviço apresentam valores mais elevados, no sentido de assumirem que se sentem mais motivados; acreditam no potencial das crianças com NSE; têm uma relação mais próxima; a sua experiência pessoal e profissional é adequada; as crianças com NSE devem ser incluídas nas turmas do ER e acreditam que a participação da família é importante no processo de ensino/aprendizagem. Quanto aos participantes que apresentam mais tempo de serviço, assumem que as crianças com NSE deviam ser ensinadas nas escolas especializadas, pois consideramos que por terem mais anos de serviço, acabam por ser mais realistas nas suas percepções, reconhecendo que as crianças ao estarem nas escolas especializadas podem ser mais beneficiadas e que a sua preparação para a vida é diferente, uma vez que adquirem outro tipo de competências que para elas são mais funcionais e práticas, pois consideramos que as escolas do ensino regular ainda não têm os recursos necessários para fazer face às necessidades de todas as crianças com NSE, pelo que nos parecem estar ainda mal preparadas para receber todas as crianças, sem exceção de forma efetivamente inclusiva. Isto, remete-nos para a situação atual da educação/escola inclusiva no contexto nacional. Neste sentido, é preciso apetrechar as escolas com recursos

humanos e materiais necessários à inclusão, melhorar a formação e apoiar os professores de ER nas dimensões que exijam conhecimentos e competências mais específicas e técnicas, investir na formação em contextos reais, capacitando professores e técnicos para dominarem estratégias e práticas inclusivas (Ainscow, 2016; Ainscow & Miles, 2013).

Sumariamente, destacamos que os participantes que apresentam menos tempo de serviço (<26 anos) têm uma percepção mais otimista na maioria das afirmações referidas anteriormente, comparativamente com aqueles que têm mais tempo de serviço (>=26 anos). Face ao exposto, a *Hipótese 1* foi parcialmente confirmada.

No que concerne à *Hipótese 2* relativa às diferenças nas percepções sobre o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação na área e tempo de serviço/experiência profissional, constatamos que o género não se revelou relevante, mas a idade influenciou as percepções dos participantes. Quanto às percepções, em função do tipo de participante, constatamos que precisamente em metade das afirmações sobre o novo normativo, existem diferenças significativas. Destacamos que os técnicos especializados apresentam quase sempre valores mais elevados, salientando que defendem que o novo normativo contribui para a inclusão; a abordagem multinível é fácil de aplicar; o DUA fornece vantagens e valorizam a presença de todos os elementos da EMAEI nas reuniões, o que consideramos ser muito fulcral para o processo educativo de cada criança, sendo ainda mais pertinente quando se trata de crianças com NSE.

Após a análise de todos os itens podemos constatar que os técnicos especializados tiveram na maioria dos itens, onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas, percepções mais elevadas, ou seja, foram mais otimistas face às percepções do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, sendo que os professores do ER apresentaram uma visão mais desfavorável relativamente ao normativo em vigor praticamente em todas as afirmações a onde existem diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente às percepções sobre o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em função da formação especializada, verificarmos que existem diferenças significativas salientando-se que os participantes com formação especializada têm percepções mais favoráveis sobre o normativo, do que os participantes que não têm formação especializada. Assim sendo, valorizamos o fato dos participantes que têm formação especializada costumarem estar presentes nas reuniões que a EMAEI realiza e que todas as formas de apoio são coordenadas.

Quanto às percepções sobre o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, em função do tempo de serviço/experiência profissional, salientamos que só foram encontradas diferenças significativas em algumas afirmações, revelando-se que os participantes com menos tempo de serviço/experiência profissional demonstraram ter percepções mais positivas, assumindo que a implementação do normativo em causa contribui de forma significativa para a inclusão das crianças com NSE; o DUA proporciona mais vantagens e que consideram importante a presença de todos os elementos da EMAEI nas reuniões. Salientamos as opções metodológicas previstas no normativo, a abordagem multinível e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), correspondendo a princípios, estratégias e técnicas relacionadas com o desenvolvimento curricular, procurando-se reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem (Nunes & Madureira, 2015; Meyer et al., 2014). Assim, face à diversidade dos alunos, em especial os que apresentam NSE, torna-se necessário introduzir novas abordagens, sendo que o DUA pode facilitar as atividades de aprendizagem em sala de aula a todos os alunos (Nunes & Madureira, 2015).

Face aos resultados, a *Hipótese 2* foi parcialmente confirmada.

Quanto às percepções dos participantes sobre a formação, tendo em conta a *Hipótese 3*, que prevê a existência de diferenças significativas, em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação e tempo de serviço/experiência profissional”, salientamos que não se verificou o efeito do género nas opiniões dos participantes. No entanto, a idade tem influência, sendo que os mais velhos evidenciaram uma percepção mais otimista, assumindo que têm melhor preparação para ensinar. Por sua vez os mais novos apresentam valores mais baixos, o que seria expectável.

No que diz respeito às percepções sobre a formação especializada, em função do tipo de participante, salientamos que se verificaram diferenças significativas em muitas das afirmações. Ressaltamos que os professores de EE foram aqueles que apresentaram percepções mais favoráveis relativamente à formação, destacando que os mesmos assumiram que beneficiaram de formação sobre o novo normativo; sentem-se preparados para exercerem funções educativas; a sua formação é suficiente, visto que frequentam com regularidade formação na área da Inclusão /Educação Especial. Destacamos, ainda, que os técnicos especializados reconhecem que as ações de formação ajudam a responder à diversidade.

Todavia, os pais/EE foram os que tiveram percepções mais desfavoráveis em todos as afirmações onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p \leq .05$).

No que diz respeito às percepções sobre a formação especializada, observaram-se diferenças significativas, evidenciando-se que os participantes com formação especializada manifestam percepções mais otimistas quanto à formação, ao contrário dos participantes sem formação especializada. Além disso, os participantes com formação especializada sentem-se preparados para exercer funções educativas e, apesar de terem formação, sentem necessidade de realizar mais ações na área da inclusão/educação especial, acrescentando que se sentem valorizados por isso, o que nos parece que, por vezes, não acontece.

Quanto às percepções sobre a formação especializada em função do tempo de serviço/experiência profissional, também se verificaram diferenças significativas em duas afirmações. Ressaltamos que os participantes com menos tempo de serviço/experiência profissional são aqueles que têm uma percepção mais positiva face à formação, nomeadamente no que diz respeito ao custo das formações, assumindo que têm conhecimentos e competências necessárias para ensinar as crianças com NSE no EB.

Face ao exposto, mais uma vez, salientamos a importância da formação especializada, de modo a capacitar os profissionais sobre as opções metodológicas e estratégias mais adequadas para fomentar a participação dos alunos e adequar os processos de ensino-aprendizagem (Correia, 2008; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Sánchez et al., 2011).

Tendo em consideração os resultados, podemos referir que a *Hipótese 3* foi parcialmente confirmada.

Relativamente à discussão em torno da *Hipótese 4*, relativa às diferenças nas percepções dos profissionais sobre práticas inclusivas nas escolas do EB, em função de variáveis sociodemográficas, formativas e experiência profissional, observamos que o género e a idade não influenciaram as percepções dos participantes. Porém, destacamos que apesar de não se verificarem diferenças no total da subescala, constataram-se diferenças significativas em 3 das afirmações, em função da idade, revelando-se que os participantes mais novos apresentam percepções mais positivas face às práticas inclusivas. Todavia nas percepções, em função do tipo de participante, verificaram-se diferenças significativas, na medida em que os professores da EE apresentam valores mais elevados e os pais/EE valores mais baixos relativamente às práticas inclusivas.

Quanto às percepções sobre práticas inclusivas em função do tempo de serviço /experiência profissional verificamos diferenças significativas, pelo que os participantes com menos tempo de serviço assumem ter percepções mais favoráveis inerentes às práticas inclusivas. Relativamente às percepções sobre as práticas inclusivas em função da formação especializada não se verificaram diferenças significativas. Apesar de não se verificarem diferenças nas percepções no total da subescala Index, verificaram-se diferenças significativas em itens que indicam que os participantes com formação especializada apresentam valores mais elevados.

Face ao exposto podemos referir de forma genérica que existem diferenças significativas nas percepções de práticas inclusivas, subescala Índex para a Inclusão, em função do tipo de participantes. Neste sentido, os professores de EE apresentam resultados mais elevados, seguindo-se os técnicos e os professores do ER, ao passo que os pais/EE apresentam percepções mais baixas, acrescentando que o sexo e a idade não tiveram impacto nas percepções dos participantes face às práticas inclusivas.

Tendo em consideração os resultados, a *Hipótese 4* foi parcialmente confirmada. Nesta sequência, os resultados reforçam a importância de uma pedagogia inclusiva, sendo necessário desenvolver práticas que facilitem a inclusão, assegurando-se o envolvimento e a participação de todos os alunos, em especial os que apresentam dificuldades específicas (Ainscow, 2016; Correia, 2008; Katz, 2014).

Esta investigação possibilitou-nos concluir que efetivamente existem diferenças significativas nas percepções dos intervenientes do processo educativo de crianças/adolescentes com NSE sobre a inclusão escolar, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a formação e as práticas inclusivas da subescala Index para a Inclusão (adaptada à nossa problemática), em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formação especializada e tempo de serviço/experiência profissional.

Considerações Finais

“A única forma de chegar ao impossível, é acreditar que é possível.”

(Carroll, 2002)

A nossa conclusão prende-se com uma retrospectiva do processo de investigação que recai sobre a definição da questão de estudo, da apresentação dos objetivos e das hipóteses de pesquisa, dos métodos utilizados e por fim da analogia entre os resultados esperados e os resultados observados, fazendo uma interpretação dos mesmos de forma a produzir novos conhecimentos.

Consideramos que contribuímos para uma reflexão sobre a inclusão das crianças com NSE no EB, nomeadamente com a revisão da literatura e das conclusões que podemos extrair através da informação obtida no presente estudo. Tendo em conta a pretensão do nosso estudo, utilizamos uma metodologia quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário de forma a recolhermos os dados, sendo que para analisar estatisticamente os dados obtidos, utilizou-se o SPSS (programa estatístico), versão IBM 27, o que possibilitou testar as quatro hipóteses formuladas no âmbito do nosso estudo, de forma a encontrar uma resposta para a nossa questão de partida “Quais as perceções dos intervenientes do processo educativo de crianças/adolescentes com NSE (pais/cuidadores, professores e técnicos) sobre a inclusão escolar, quadro legal atual de educação inclusiva, formação e práticas inclusivas, verificando, em que medida, variam em função de variáveis sociodemográficas, tipo de participante, formativas e experiência profissional?”

O Decreto-Lei nº 54 e 55/2018, de 6 de julho pretende que a escola reconheça e valorize a diversidade dos seus alunos, pelo que deve encontrar maneiras de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando assim, os meios de que dispõe de forma a garantir que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Ainscow, 2016; Ainscow & Miles, 2013; Correia, 2008).

Seguindo a mesma linha, Correia (2003) refere que a inclusão passa pela inserção “de todas as crianças em ambientes de equidade educativa, de qualidade, onde os seus direitos sejam respeitados e as suas necessidades atendidas” (p.14).

Com base nos resultados obtidos, torna-se fulcral promover a formação específica e contínua de toda a comunidade educativa que estejam envolvidos diretamente com as crianças e adolescentes com NSE, sendo em primeira instância a dos professores, de forma a conseguirem adequar estratégias pedagógicas, promovendo uma pedagogia diferenciada e ajustada a cada uma das crianças (UNESCO, 1994). Deste modo, segundo Sanches e Teodoro (2006), é fundamental que a escola se envolva em estratégias que estimulem nos seus alunos a responsabilidade, a capacidade de aprender, a criatividade, interagir e comunicar com o outro.

Assim sendo, podemos dizer que a educação inclusiva visa o desenvolvimento das respostas face às necessidades de todos os seus alunos com ou sem NSE, pretendendo desta forma que todos os alunos, sem exceção, sejam capazes de aprender a atuar com a diferença, pelo que todos devem estar conscientes das particularidades de cada um dos alunos, crescendo assim na diversidade.

A Declaração de Salamanca, refere que as mudanças do modelo da integração para a inclusão prendem-se com o facto de “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 21).

Consideramos que são necessárias orientações para a construção de boas relações de trabalho em prol de uma escola inclusiva, em que o sucesso da mesma dependerá da importância que toda a comunidade educativa atribui à inclusão e à forma como cada um contribui para a concretização da mesma (González, 2003).

Segundo Leoyd (2000, cit. por Morgado 2003), tendo em conta a equidade “não é suficiente introduzir ajustamentos nos contextos educativos se não forem ponderados aspetos relativos a dificuldades de natureza socioeconómica, diversidade cultural e situação de discriminação” (p.77).

Bailez (1997, cit. por Morgado, 2003) “sublinha a importância de que o professor de apoio seja detentor das competências necessárias ao desempenho decorrente do seu quadro funcional, designadamente ao nível da avaliação, planeamento, metodologias diferenciadas e gestão curricular” (p.8 3).

A inclusão de alunos com NSE nas escolas regulares pretende assumir que a heterogeneidade entre os alunos é um fator que valoriza a escola, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e dinâmicas (Correia, 2003, 2008), recebendo todos os serviços adequados às suas características e necessidades, suscitando assim novas formas de cooperação.

Apraz-nos dizer que este projeto de investigação despertou muito interesse e curiosidade no sentido de podermos confirmar os nossos resultados, sendo também nossa pretensão suscitar uma reflexão de forma que se faça jus aos conceitos de escola inclusiva de forma integral, através dos resultados obtidos.

Consideramos que com esta investigação conseguimos verificar a aplicabilidade do Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, nas nossas escolas face às práticas inclusivas, aproveitando também para que se faça uma reflexão sobre a possibilidade de criação de estruturas que promovam a equidade de oportunidades e o direito à educação para todas crianças com ou sem NSE, sendo determinante que haja recetividade por parte de toda a comunidade educativa para aquisição de novas competências e novas atitudes, conscientes que todo este processo implica mudanças conceptuais e estruturais para poderem dar resposta à diversidade, reconhecendo em cada aluno o seu património sociocultural, suas necessidades, os seus interesses, experiências e dificuldades (Benavente, 1994; Pereira et al., 2018).

O modelo de mudança que sustenta a escola inclusiva consubstancia um processo de inovação educativa, sendo que o propósito é a reconstrução da escola desde a sua própria matriz, com a participação democrática intervenientes na comunidade educativa, sendo necessário políticas educativas inclusivas (Ainscow & Ferreira, 2003; Arnáiz, 1996, cit. por González, 2003).

Salientamos que existe uma valorização do trabalho colaborativo entre os participantes o que está alinhado com o pensamento de González (2003), pois segundo o mesmo, “o modelo de aula inclusiva seria aquele em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipa, com a colaboração dos alunos” (p.65). Na mesma linha, Ainscow (1995, 2016) valoriza fatores fulcrais numa escola inclusiva, sendo que esta deve promover a reflexão e a planificação colaborativa.

Nesta investigação demos conta que o nível de formação influencia, positivamente, a atitude dos docentes face à inclusão (Lona, 2014; Sánchez et al., 2011).

Em consonância com os resultados verificámos que existem participantes que são mais favoráveis à inclusão, pelo que constatámos a existência de diferenças estatisticamente significativas em função das variáveis sociodemográficas, do tipo de participante, do tempo de serviço e da formação especializada/experiência profissional.

Humildemente consideramos que este estudo pode suscitar outras investigações que futuramente podem ser exploradas, como é o caso de investigar se existem

diferenças significativas nas percepções dos pais/EE em função da satisfação com o apoio.

Salientamos que efetivamente encontramos diferenças significativas nas percepções dos intervenientes do processo educativo de alunos com NSE do EB, em função das variáveis sociodemográficas, formação e experiência profissional.

Gostaríamos de partilhar que durante esta investigação sentimos algumas limitações na sua realização, devido à pandemia COVID-19. Por outro lado, gostaríamos que houvesse possibilidade da amostra ser alargada a outras zonas do país continental de Portugal, possibilitando assim a comparação de percepções por regiões, modificando o inquérito por questionário, tornando-o mais pequeno de forma a que as pessoas demorassem menos tempo a preencher o mesmo, visto que na última pergunta do questionário demos conta que algumas pessoas referiram esta situação, referindo que era muito extenso, apesar de ser muito pertinente e interessante.

Face ao exposto, consideramos que o presente estudo contribuiu de forma positiva para a melhoria do conhecimento científico sobre as percepções que todos os intervenientes do processo educativo manifestam em relação à inclusão escolar de crianças/adolescentes com NSE no EB, acrescentando que segundo Mantoan (2015) a inclusão só faz sentido se existir o respeito pelas diferenças de todos. Por isso, consideramos que enquanto não olharmos primeiro para a criança enquanto pessoa e só depois para as suas características, não conseguiremos ter escolas inclusivas, pelo que ainda temos um longo caminho a percorrer de forma que as escolas possam munir-se essencialmente de recursos humanos e materiais para responder com maior eficácia às necessidades de cada criança, independentemente de ter associada NSE ou não.

Referência bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 153-155.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos torná-la uma realidade*. Instituto de Inovação Educacional. [http://redeinclusao .web.ua.pt/index.php /artigostraduzidos](http://redeinclusao.web.ua.pt/index.php/artigostraduzidos).
- Ainscow, M., & Ferreira (2003) Compreendendo a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.). *Perspetivas sobre inclusão: Da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori Editorial, S.L.
- American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7ª ed.). APA.
- Andrade de Carvalho, O., & Peixoto, P. (2000). *Escola inclusiva: Da utopia à realidade*. Edições APPACDM.
- Araújo, A. (s.d.). *Inovar na Formação: Manual de estatística*. GICEA, Gabinete de Gestão de iniciativas comunitárias.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os direitos da criança* (Edição Revista 2019). UNICEF.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. ONU.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Benavente, A. (1994). *Estratégias de Igualdade Real – Educação para todos*. Ministério da Educação.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (Tradução de Ana Benard da Costa).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational Research. An Introduction* (5th ed.). White Plains, Longman.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma escola de sucesso*. Porto Editora

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Casanova, M. A. (1990). *Educación Especial: Hacia la Integración*. Editorial Escuela.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coelho A., & Aguiar A. (2013). *Olha para mim. Testemunhos de Mães de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Edições Afrontamento.
- Cohen, A., Fradique, J., & Ferreira, N. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- UNICEF (2004). Convenção sobre os Direitos da Criança. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/convencao_direitos_crianca_2004.pdf
- Correa, S. (2003). *Probabilidade Estatística*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Correia, L. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga Editores, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2(22), 360-376.
- Correia, L., & Serrano, A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 319/1991 de 23 de agosto. Diário da República, n.º 193/1991, Série I - A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, n.º 4/2008 – 1ª Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho. Diário da República, n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de junho. Diário da República, n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação.
- ME/DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Esteves, M. (2019). *A Escola Inclusiva – O Sucesso de Todos (Dificuldades de Aprendizagem/Perturbações – Intervenção à Luz do DL 54/2018)* [Dissertação de Mestrado]. <http://hdl.handle.net/10400.26/31203>
- Felizardo, S., & Ribeiro, E. (2013). Parental involvement and inclusive contexts. In C. Pracana, & L. Silva (Eds.), *Book of Proceedings of International Psychological Applications Conference and Trends 2013* (pp. 117-120). WIARS.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora.
- Fortin, M. (1996). *A Investigação Científica: da conceção à realização*. Lusociência.
- Geraldes, S. (2005). *Necessidades dos Pais de Crianças com PEA: Estudo Desenvolvido em três Instituições Especializadas da Cidade do Porto* [Monografia de Licenciatura em Psicologia, Universidade Fernando Pessoa].
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5.ª ed.). Atlas Editora.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora.
- Inácio, S. (2019). *A Abordagem Multinível no novo Paradigma – Escola inclusiva* (Dissertação de Mestrado). <http://hdl.handle.net/10198119589>
- Lona, I. (2014). A Escola e a Dislexia, uma Maneira Diferente de Aprender [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. <http://hdl.handle.net/10400.26/6516>
- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). Formar para incluir – a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Interações*, 33, 73-83.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão Escolar: o que é? porquê? como fazer?* Summus Editorial.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Report Number.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora.

- Morgado, J. (2009). *Educação inclusiva nas escolas atuais: contributo para reflexão*. In Atas do X congresso internacional Galego – Português de Psicopedagogia (pp104-117), Universidade do Minho, Departamento de Psicologia Educacional.
- Nascimento, L., & Cavalcante, M. (2018). Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigação no cotidiano escolar. *Revista Tempos e Espaços em educação*, 25, 251-262.
- Nascimento, A. R., & Menandro, P.R. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 2, 72-88.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, F. (1996). *As Representações dos Professores de Ensino Especial e as Necessidades das famílias*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com deficiência.
- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à Prática*. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manualdeapoioapratica.pdf>
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2018). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família perspectiva sistémica*. Edições Afrontamento.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In. D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 89-108). Instituto Piaget.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal - Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

- Sánchez, P. A., Abellán, R. M., & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 125-147). Instituto Piaget.
- Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 135-153.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf .
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines in inclusion un education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Vieira, C. M. (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa* [Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação].
- Warnock, H. M. (1978). *Educação Especial em Portugal*. Edições APPACDM.

Anexos

Anexo A – Pré-Teste

Ex.mo(a) Sr.(a) Professor(a)/ Técnico(a);

O presente questionário insere-se num Projeto de Investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo, pelo que venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento do mesmo.

Esta investigação científica tem como propósito analisar as perceções dos intervenientes (professores, técnicos especializados e pais) do processo educativo dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) do Ensino Básico, face às alterações da Educação Inclusiva.

Apelo para que responda com a máxima sinceridade, baseando-se no seu conhecimento e experiência pessoal e profissional.

As suas opiniões serão extremamente relevantes para a investigação em causa. O questionário terá a duração aproximada de 10 minutos, sendo a informação cedida confidencial e anónima, utilizada, exclusivamente, no contexto do meu estudo.

Por favor, assinale com uma cruz (X), no quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Muito obrigado pela sua colaboração!

A Investigadora,

Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva

(anaramalho-silva@hotmail.com)

* Obrigatório

PARTE I – Dados Sociodemográficos e Profissionais

1- **Sexo:** * Feminino Masculino

2 – **Idade:** * _____ anos

3 – **Habilitações académicas:** *

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

4 – Grupo de docência: * _____ / Técnico Especializado (apoio): _____

5 – Tempo de serviço: * _____ anos

6 – Formação especializada em Educação Especial: *

Sim Domínio de Especialização: _____ Tempo de Serviço: _____
anos

Não

7 – Nível de ensino que leciona/apoia: *

1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) 2º CEB 3º CEB Educação Especial

8 – Situação Profissional: *

Contratado Quadro de Zona Pedagógica Quadro de Escola

Outra Qual: _____

9 – Cargos de gestão que exerce: *

Elemento da Direção Coordenador de Departamento Coordenador de

Estabelecimento Coordenador de Grupo Disciplinar Coordenador de

Diretores Técnicos Diretor de Turma Coordenador de Curso Coordenador da

Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAIE) Elemento da EMAIE

Outro Qual: _____ . Nenhum

10 – Identifique a(s) necessidade(s) de saúde especial do(s) aluno(s) que acompanha: *

Dificuldades Cognitivas Dificuldades Motoras Dificuldades Auditivas

Dificuldades Visuais Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)

Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) Perturbação de Hiperatividade c/ Déficit de

Atenção (PHDA) Perturbação da Comunicação/Linguagem

Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE) Trissomia 21

Multideficiência

Outra Qual: _____

11- Quais as medidas que o(s) seu(s) alunos(s) com NSE usufruem: *

Medidas Universais Medidas Seletivas Medidas Adicionais

12 – A que estrutura escolar recorre para implementar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: *

Direção Equipa EMAEI Docentes de Educação Especial Outra(s):

13 – Quais os recursos específicos e organizacionais de apoio à aprendizagem e inclusão que o(s) seu(s) aluno(s) com NSE beneficiam: *

Professora da Educação Especial Terapia da Fala Terapia Ocupacional

Braille

Orientação e Mobilidade Tecnologias de Informação e Comunicação Terapia com

Cavalos Assistentes Operacionais Equipa Multidisciplinar à

Educação Inclusiva Centro de Apoio à Aprendizagem

Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

Equipas de Saúde Escolar Centro de Recursos para a Inclusão

Outro(s): _____

Solicito que identifique alguma incorreção/sugestão nas questões elencadas. *

PARTE II – Experiência Educativa/Inclusiva

Após a leitura de cada um dos itens, assinale a resposta que melhor representa a sua opinião numa escala de concordância de 1 a 4. *

1 - Concordo Totalmente; 2 – Concordo; 3 – Discordo; 4 – Discordo Totalmente

	1	2	3	4
Tendo em conta o(s) alunos com NSE, considero que:				
1. A sua presença promove a aceitação de todos.				
2. O comportamento dos mesmos são um mau exemplo.				
2. Sinto-me motivado a trabalhar.				
4. Acredito no seu potencial.				
5. A minha relação é próxima.				
6. O tempo é escasso para dar atenção a todos.				
7. Não consigo corresponder a todas as necessidades.				
8. A minha experiência pessoal e profissional é adequada.				
9. O seu relacionamento com a comunidade é satisfatório.				
10. O seu relacionamento com os seus pares é satisfatório.				
11. Acredito que deviam ser ensinados em escolas especializadas.				
12. Devem estar incluídos nas turmas do ensino regular.				
13. Acredito que uma escola inclusiva é aquela que possibilita a progressão académica, independentemente das suas capacidades.				
14. Acredito que a inclusão promove comportamentos sociais.				
15. Acredito que qualquer aluno consegue aprender os conteúdos do currículo, desde que sejam feitas adequações em conformidade com as suas necessidades educativas.				
16. Sinto-me ansioso com a sua inclusão nas turmas do ensino regular, independentemente das suas dificuldades.				
17. A sua presença nas turmas do ensino regular prejudica as suas aprendizagens e as dos outros alunos.				
18. A sua presença nas turmas do ensino regular causa-lhes frustração e desconforto.				
19. Não são bem aceites pelos seus pares.				
20. A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos.				
21. São ajudados a integrar-se na escola.				

22. São valorizados.				
23. Aproveitam todas as suas potencialidades.				
24. A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à sua participação.				
25. A escola procura minimizar todas as formas de discriminação.				
26. Acredito que a participação da família é importante no seu processo educativo.				

Solicito que identifique alguma incorreção/sugestão que considere relevante nesta área. *

A escola deve “reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Leia, por favor, cada um dos itens a seguir apresentados e responda face a uma escala de concordância. *

1 - Concordo Totalmente; 2 – Concordo; 3 – Discordo; 4 – Discordo Totalmente

	1	2	3	4
Tendo em conta o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, considero que:				
1. Cria condições para as escolas serem espaços de inclusão.				
2. A sua implementação contribui de forma significativa para a inclusão.				
3. A abordagem multinível é fácil de aplicar.				
4. As medidas de apoio à aprendizagem e inclusão oferecem igualdade de oportunidades no acesso à educação.				
5. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) fornece mais vantagens.				
6. É importante, a presença de todos os elementos da EMAEI nas reuniões.				
7. Costumo estar presente nas reuniões que a EMAEI realiza.				
8. A colaboração da família é um fator importante para o sucesso escolar.				
9. A escola proporciona a participação de todos os alunos, sobretudo os que têm NSE.				
10. Os recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão são suficientes para dar resposta a todas as necessidades.				
11. Os que estão abrangidos pelas medidas adicionais não deviam estar incluídos nas turmas do ensino regular.				
12. Todas as formas de apoio são coordenadas.				
13. Sinto que a Família participa mais no processo educativo dos alunos com NSE.				

14. Todos os intervenientes do processo educativo partilham uma filosofia de inclusão.				
15. Estou satisfeita com a sua aplicação.				
16. Sinto que, no geral, não alterou o processo educativo dos alunos com NSE.				

Refira as principais barreiras à inclusão de alunos com NSE. *

Solicito que identifique alguma incorreção/sugestão nas questões elencadas. *

PAINEL 3 – Formação

Por favor, leia cada um dos itens e responda segundo uma escala de concordância: *

1 - Concordo Totalmente; 2 – Concordo; 3 – Discordo; 4 – Discordo Totalmente

	1	2	3	4
1. Beneficiei de (in)formação sobre a legislação quando esta entrou em vigor (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).				
2. Sinto-me preparado para exercer funções educativas.				
3. Tenho falta de (in)formação.				
4. A minha formação é suficiente.				
5. As formações comportam custos financeiros elevados.				
6. A localização da formação constitui um obstáculo.				
7. Frequento com alguma regularidade formações na área da Inclusão/Educação Especial.				
8. Por vezes, sinto que não tenho conhecimentos e competências necessárias para os ensinar.				
9. Por vezes, sinto dificuldade na comunicação.				
10. As ações de formação ajudam-me a responder à diversidade.				
11. Sinto que sou valorizado pela formação que tenho.				

Solicito que identifique alguma incorreção/sugestão nas questões elencadas. *

PAINEL 4 – Práticas Inclusivas

Adaptado do Index para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2011)

Indique, numa escala que varia entre o “Concordo totalmente” e o “Discordo Totalmente”, qual o seu grau de concordância relativamente ao seguinte conjunto de itens. *

1 - Concordo Totalmente; 2 – Concordo; 3 – Discordo; 4 – Discordo Totalmente

	1	2	3	4
Tendo em conta o(s) alunos com NSE, considero que:				
1. Ao planificar as aulas, tenho em consideração os seus processos de aprendizagem.				
2. As aulas estimulam a sua participação.				
3. As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
4. A sua diversidade é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
5. São ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem				
6. Aprendem de forma colaborativa.				
7. As avaliações promovem a aprendizagem.				
8. Todos os intervenientes do processo educativo trabalham em parceria e desenvolvem recursos de apoio à aprendizagem e à sua participação.				
9. Os professores de apoio defendem a aprendizagem e a participação de todos.				
10. A relação entre professor/aluno é baseada no respeito mútuo.				
11. Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e aproveitados.				
12. Os recursos da escola são bem distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.				
13. Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria.				
14. Os trabalhos para casa contribuem para a aprendizagem de todos.				
15. Participam nas atividades fora da sala de aula.				
16. Com a aplicação das práticas inclusivas têm sucesso escolar de acordo com as suas potencialidades/habilidades.				

Solicito que identifique alguma incorreção/sugestão nas questões elencadas. *

Solicito que avalie os itens quanto à sua relevância e clareza. *

Solicito que identifique alguma sugestão que não está contemplada, mas que poderia fazer parte deste instrumento. *

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Inclusão Escolar das Crianças/Adolescentes com Necessidades de Saúde Especiais no Ensino Básico

Ex.mo(a) Sr.(a) Professor(a)/Técnico(a):

O presente questionário insere-se num Projeto de Investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo, pelo que venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento do mesmo.

Esta investigação científica tem como propósito analisar as perceções dos intervenientes do processo educativo dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) do Ensino Básico, face às alterações da Educação Inclusiva.

Apelo para que responda com a máxima sinceridade, baseando-se no seu conhecimento e experiência pessoal e profissional.

As suas opiniões serão extremamente relevantes para a investigação em causa. O questionário terá a duração aproximada de 15 minutos, sendo a informação cedida confidencial e anónima, utilizada, exclusivamente, no contexto do meu estudo.

Muito obrigado pela sua colaboração!

A Investigadora
Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva
(anaramalho-silva@hotmail.com)

***Obrigatório**

1. Consentimento Informado *

Marcar apenas uma oval.

Concordo em participar no presente questionário, aceitando que utilize os meus dados para fins estatísticos.

Anexo C – Consentimento Informado

INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOSⁱ

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

O presente questionário insere-se num projeto de investigação, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, área de especialização Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo, com o propósito de analisar as perceções dos intervenientes do processo educativo dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais do Ensino Básico, sobre as alterações da Educação Inclusiva.

O inquérito por questionário terá de ser preenchido, depois de devidamente lido *online*, e demorará, aproximadamente, 10 minutos a ser preenchido.

Garantimos que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que serão mantidos no anonimato.

Pode recusar-se a autorizar a participação ou interromper a mesma a qualquer momento do estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Explicámos, de forma compreensiva, toda a informação necessária, dando a oportunidade de fazer perguntas e de esclarecer devidamente todas as dúvidas surgidas.

Foi solicitada a autorização e concorda que seja efetuada a recolha de dados (escritos) necessária no presente estudo.

Também foi solicitada a autorização da divulgação dos resultados obtidos no meio científico, uma vez que estão garantidos a anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade para este estudo.

Investigadora:

- Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva, Técnica Superior de Reabilitação, na Delegação de Viseu da ACAPO- Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (Telemóvel: 962811858 – email: anaramalho-silva@hotmail.com)

Assinatura:



-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais e escritas que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão

utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:

Assinatura: _____ Data: ____ / ____
/ _____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:

UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Adaptado de <http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20C3%89tica/Consentimento%20Informado>

Anexo D – Pedido de Autorização – Agrupamentos de Escolas

INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO

Ex.^{mo(a)} Sr.(a) Diretor(a) XXXXXXXX do Agrupamento de Escolas XXXXX;

Chamo-me Ana Silva, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sou professora e colaboradora da XXXXXXXXX.

No âmbito do Projeto de Investigação do Curso de Mestrado em Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo (conforme pode verificar em anexo), estou presentemente a realizar uma investigação científica que tem como propósito analisar as perceções dos intervenientes do processo educativo dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) do Ensino Básico, face às alterações da Educação Inclusiva.

Deste modo, para que consiga atingir os meus objetivos, face ao estudo supracitado, irei necessitar que todos os intervenientes do processo educativo (pais/encarregados de educação, professores do ensino regular, professores da educação especial e técnicos especializados internos e externos à escola, que prestam apoio às crianças/adolescentes com NSE do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) preencham os inquéritos por questionários que lhes são endereçados, sendo um destinado aos pais/encarregados de educação e o outro aos restantes intervenientes do processo educativo anteriormente referidos.

Face ao exposto, venho por este meio, solicitar a Vossa Exa., encarecidamente, autorização para poder aplicar os meus inquéritos por questionário a todos os pais/encarregados de educação e aos restantes intervenientes do processo educativo pertencentes ao Vosso Agrupamento de Escolas, de forma que os mesmos possam colaborar nesta investigação de elevada importância para toda a comunidade educativa. Para o efeito, sugiro, se me permite a ousadia, que sejam enviados a todos os Sr. s Professores Titulares do 1º Ciclo do Ensino Básico e a todos os Srs. Diretores de Turma do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Vosso Agrupamento de Escolas, para que os

mesmos façam chegar os respetivos questionários, de forma mais rápida, a todos os intervenientes do processo educativo supracitados, apelando o seu preenchimento de forma anónima e confidencial. Caso considere viável, também poderão ser remetidos para as Associações de Pais e Encarregados de Educação pertencentes ao Vosso Agrupamento de Escolas.

Gostaria muito de poder fazer este pedido de forma presencial. Contudo, tendo em conta a situação atípica que estamos a viver, vejo-me impossibilitada disso, encontrando-me disponível para prestar algum esclarecimento adicional, caso seja necessário.

Inquérito por questionário destinado aos Sr. s Professores do Ensino Regular, da Educação Especial e Técnicos Especializados de todas as Escolas do 1º, 2º e 3º CEB pertencentes ao Vosso Agrupamento.

<https://forms.gle/mitBkoW7suLrpuAFA>

Inquérito por questionário destinado aos Pais/Encarregados de Educação de crianças/adolescentes com Necessidades de Saúde Especiais de todas as Escolas do 1º, 2º e 3º CEB do Vosso Agrupamento.

<https://forms.gle/6j1URwewWphoXQmC9>

Sem outro assunto de momento, fico a aguardar uma resposta com a maior brevidade possível.

Subscrevo-me com elevada consideração, agradecendo desde já a Vossa atenção e colaboração.

A Investigadora

Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva

(anaramalho-silva@hotmail.com)

Anexo E – Pedido de Autorização – Instituições com CRI

INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO

Ex.^{mo} Sr. Diretor Executivo da Associação de XXXXXXXXXXXXXXXX;

Chamo-me Ana Silva, encontro-me a frequentar o 2.^o ano de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sou professora e colaboradora da XXXXXXXX.

No âmbito do Projeto de Investigação do Curso de Mestrado em Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo (conforme anexo), estou presentemente a realizar uma investigação científica que tem como propósito analisar as perceções dos intervenientes do processo educativo dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) do Ensino Básico, face às alterações da Educação Inclusiva.

Deste modo, para que consiga atingir os meus objetivos, face ao estudo supracitado, irei necessitar que todos os intervenientes do processo educativo (pais/encarregados de educação, professores do ensino regular, professores do ensino especial e técnicos especializados internos e externos à escola, que prestam apoio às crianças/adolescentes com NSE do 1.^o, 2.^o e 3.^o Ciclos do Ensino Básico) preencham os inquéritos por questionários que lhes são endereçados, sendo um destinado aos pais/encarregados de educação e o outro aos restantes intervenientes do processo educativo anteriormente referidos.

Face ao exposto, venho por este meio, solicitar a Vossa Exa., encarecidamente, autorização para poder aplicar os meus inquéritos por questionário a todos os **técnicos especializados** pertencentes à Vossa Instituição, afetos ao Centro de Recursos para a Inclusão (**CRI**) de XXXXXXXXXXXXXXX, que prestam apoio às crianças/adolescentes com NSE nas Escolas do 1.^o, 2.^o e 3.^o Ciclo do Ensino Básico ou na Vossa Instituição, assim como aos seus **Pais/Encarregados de Educação**, de forma a que os mesmos possam colaborar nesta investigação de elevada importância para toda a comunidade educativa.

Para o efeito, agradeço o encaminhamento dos inquéritos por questionário aos técnicos especializados e aos pais das crianças/adolescentes com NSE que apoiam nas escolas do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e na Vossa Instituição, a fim de preencherem os questionários, formato online, de livre e espontânea vontade, garantindo o seu anonimato e confidencialidade das respostas obtidas, com a máxima brevidade possível.

Gostaria muito de poder fazer este pedido de forma presencial. Contudo, tendo em conta a situação atípica que estamos a viver, vejo-me impossibilitada disso, disponibilizando-me para prestar algum esclarecimento adicional, caso seja necessário.

Inquérito por questionário destinado aos Sr. s Professores do Ensino Regular, do Ensino Especial e **Técnicos Especializados** (que estão afetos às **Associações/Centro de Recursos para a Inclusão** e que prestam apoio, às crianças/adolescentes do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades de Saúde Especiais, nas Escolas ou nas Associações)

<https://forms.gle/mitBkoW7suLrpuAFA>

Inquérito por questionário destinado aos Pais/Encarregados de Educação de crianças/adolescentes com Necessidades de Saúde Especiais de todas as Escolas do 1º, 2º e 3º CEB do XXXXXXXXXXXXXXXX.

<https://forms.gle/6j1URwewWphoXQmC9>

Sem outro assunto de momento, fico a aguardar uma resposta com a maior brevidade possível.

Subscrevo-me com elevada estima e consideração, agradecendo desde já a Vossa atenção.

A Investigadora

Ana Silva

(anaramalho-silva@hotmail.com)

Anexo F – Pedido de Colaboração – Professores e Técnicos

INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO

Ex.^{mo(a)} Sr.(a) Professor(a)/Técnico XXXXXXXXXX;

Chamo-me Ana Silva, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e sou professora e também colaboradora na XXXXXXXXXXXX.

No âmbito do Projeto de Investigação do Curso de Mestrado em Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo, estou presentemente a realizar uma investigação científica que tem como propósito analisar as perceções dos intervenientes do processo educativo dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) do Ensino Básico, face às alterações da Educação Inclusiva.

Deste modo, para que consiga atingir os meus objetivos, face ao estudo supracitado, irei necessitar que todos os intervenientes do processo educativo (pais/encarregados de educação, professores do ensino regular, professores do ensino especial e técnicos especializados internos e externos à escola, que prestam apoio às crianças/adolescentes com NSE do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) preencham os inquéritos por questionários que lhes são endereçados, sendo um destinado aos pais/encarregados de educação e o outro aos restantes intervenientes do processo educativo (professores do ensino regular e do ensino especial e aos técnicos especializados).

Face ao exposto, venho por este meio, solicitar a Vossa Exa., encarecidamente, o preenchimento de um inquérito por questionário (formato online) de livre e espontânea vontade, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas, solicitando ainda o reencaminhamento do mesmo a todos os seus colegas professores do ensino regular e do ensino especial que conheça, assim como aos pais/encarregados de educação de crianças/adolescentes com Necessidades de Saúde Especiais e aos técnicos especializados (provenientes de Associações, Centros de Recursos para a Inclusão ou

através de outras entidades) que prestam apoio a estes alunos pertencentes aos Agrupamentos de Escolas do XXXXXXXXXXXX.

Informo que todas as Direções dos Agrupamentos de Escolas do concelho de XXXXXX tomaram conhecimento do meu pedido de preenchimento dos inquéritos por questionário, a fim de serem reencaminhados para todos os intervenientes do processo educativo para que possam colaborar nesta investigação de elevada importância para toda a comunidade educativa.

Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, disponha.

Inquérito por questionário destinado aos Sr. s Professores do Ensino Regular, do Ensino Especial e Técnicos Especializados (que estão afetos às Associações/Centro de Recursos para a Inclusão ou outras entidades) que prestam apoio, às crianças/adolescentes do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades de Saúde Especiais, nas Escolas ou nas Associações pertencentes ao XXXXXXXXXXXX)

<https://forms.gle/mitBkoW7suLrpuAFA>

Inquérito por questionário destinado aos Pais/Encarregados de Educação de crianças/adolescentes com Necessidades de Saúde Especiais do 1º, 2ºe 3ºCiclo do Ensino Básico do XXXXXXXXXXXX.

<https://forms.gle/6j1URwewWphoXQmC9>

Subscrevo-me com elevada consideração, agradecendo muito a sua colaboração,

A Investigadora

Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva

(anaramalho-silva@hotmail.com)

Anexo G – Pedido de Colaboração – Encarregados de Educação

INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES COM NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS NO ENSINO BÁSICO

Ex.^{mo(a)} Sr.(a) Encarregado de Educação;

Chamo-me **Ana Silva**, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sou professora e também **colaboradora na XXXXXXXXX**.

No âmbito do Projeto de Investigação do Curso de Mestrado em Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Sara Felizardo, estou presentemente a realizar uma investigação científica que tem como propósito analisar as perceções dos intervenientes do processo educativo dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) do Ensino Básico, face às alterações da Educação Inclusiva.

Deste modo, para que consiga atingir os meus objetivos, face ao estudo supracitado, irei necessitar que todos os intervenientes do processo educativo (pais/encarregados de educação, professores do ensino regular, professores da educação especial e técnicos especializados internos e externos à escola, que prestam apoio às crianças/adolescentes com NSE do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) preencham os inquéritos por questionários que lhes são endereçados, sendo um destinado aos pais/encarregados de educação e o outro aos restantes intervenientes do processo educativo (professores do ensino regular e da educação especial e aos técnicos especializados).

Face ao exposto, venho por este meio, solicitar a Vossa Exa., encarecidamente, o preenchimento de um inquérito por questionário (formato online) de livre e espontânea vontade, garantindo o anonimato e a confidencialidade das respostas, até ao dia 28 de fevereiro do corrente ano.

Informo que todas as Direções dos Agrupamentos de Escolas do XXXXXXXXX tomaram conhecimento do meu pedido de preenchimento dos inquéritos por questionário, a fim

de serem reencaminhados para todos os intervenientes do processo educativo para que possam colaborar nesta investigação de elevada importância para toda a comunidade educativa, pelo que se voltar a receber o mesmo pedido através dos professores peço que só responda uma vez a este inquérito, ignorando assim os outros pedidos.

Se por acaso tiver contato com outros pais/encarregados de educação de crianças com necessidades de saúde especiais, agradecia-lhe o encaminhamento do questionário que lhe é endereçado, assim como o reencaminhamento de outro questionário destinado a docentes do ensino regular, da educação especial e a técnicos especializados, que também lhe envio para esse efeito.

Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, disponha.

Inquérito por questionário destinado aos Pais/Encarregados de Educação de crianças/adolescentes com Necessidades de Saúde Especiais do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico do XXXXXXXXXX.

(Basta clicar sobre o link para ter acesso ao questionário, se faz favor)

<https://forms.gle/6j1URwewWphoXQmC9>

Inquérito por questionário destinado aos Sr. s Professores do Ensino Regular, do Ensino Especial e Técnicos Especializados (que estão afetos às Associações/Centro de Recursos para a Inclusão ou outras entidades) que prestam apoio, às crianças/adolescentes do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades de Saúde Especiais, nas Escolas ou nas Associações pertencentes ao XXXXXX.

<https://forms.gle/mitBkoW7suLrpuAFA>

Subscrevo-me com elevada consideração, agradecendo muito a sua colaboração,

A Investigadora

Ana Isabel Ferreira Ramalho Silva

(anaramalho-silva@hotmail.com)
